Sokrates

Digitized by Google

1837
ARTES VERITAS SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

AP
30
.S684

Digitized by Google

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIALWESEN

97437

HERAUSGEGEBEN

VON

H. J. MÜLLER.

XLVIII. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE ACHTUNDZWANZIGSTER JAHRGANG.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1894.

Digitized by Google

INHALT DES XLVIII. JAHRGANGES,

DES ACHTUNDZWANZIGSTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

T. **Adrian**, Die Gliederung des geometrischen Unterrichts nach Lehrstufen 289
A. **Bähnisch**, Der gegenwärtige Stand der Schulbibelfrage (die Völkersche, die Glarner und die Bremer Schulbibel) 455
M. **Banner**, Zur neuesten Methode des Unterrichts im Französischen 353
P. **Cauer**, Ein deutsches Lesebuch für Prima 442
K. **Duden**, Wozu lehren wir die neue Orthographie? 559
H. **Genz**, Die Einheit des altklassischen Unterrichts auf der Oberstufe des Gymnasiums 1
S. **Gorge**, Bemerkungen zu den Kiepertschen Atlanten der alten Welt 249
G. v. **Kobilinski**, Die neuen Grundsätze der lateinischen Schulgrammatik 545
J. **Lattmann**, Was ist der Einheitsschule entgegenzusetzen? . . . 65
P. **Salkowski**, Der Apostel Paulus in seinem Gegensatze zu griechischer Sittlichkeit und Weisheit, ein Beitrag zur vergleichenden Behandlung des Altertums und des Christentums in der Gymnasialprima 673
B. **Schiel**, Der Physikunterricht nach den neuen Lehrplänen . . . 241
W. **Schuppe**, Erfolg und Miſserfolg 91
M. **Stier**, Noch einmal der neue Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht 417
R. **Thiele**, Zur Methodik des Geschichtsunterrichts in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten 609
A. **Waldeck**, Das induktive Verfahren und die Schulgrammatik . . 737

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Seite

—, Lehrgang der französischen Sprache für die ersten Anfangsgründe des Unterrichts, 2. Auflage, angez. von M. Banner 32

Aly, F., Horaz, sein Leben und seine Werke, angez. von Th. Becker 161

Andree, Allgemeiner Handatlas, 3. Auflage, angez. von A. Kirchhoff 209

Bachof, E., Xenophons Anabasis für den Schulgebrauch herausgegeben (Textausgabe), 2. Auflage, angez. von W. Gemoll 29

Baldamus, A., Putzgers Historischer Atlas, neubearbeitet, 19. Auflage, angez. von A. Kirchhoff 286

Baldi, A., s. A. Brunner.

Banner, M., Französisches Lese- und Übungsbuch, 2. Kursus, angez. von K. Brandt 178

Baumann, J., Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten, angez. von H. Schiller 122

Bechstein, R., Ausgewählte Gedichte Walthers von der Vogelweide, für den Schulgebrauch herausgegeben, 2. Auflage, angez. von F. Kuntze 377

Beloch, J., Griechische Geschichte, 1. Band, angez. von M. Hoffmann 278

Bernecker s. Zweck.

Beyer, C., Kleine Poetik, angez. von U. Zernial 143

Bezzenberger, A., s. A. Fick.

Biedermann, G., Lateinisches Übungsbuch für die zweite Klasse des Gymnasiums, 4. Auflage, angez. von F. Fügner 149

Biese, A., Die Philosophie des Metaphorischen in Grundlinien dargestellt, angez. von L. Spreer 304

Birth, Th., Eine römische Litteraturgeschichte gesprochen in fünf Stunden, angez. von O. Weiſsenfels 575

Blaſs, F., s. R. Kühner.

Boetticher, G., Parzival von Wolfram von Eschenbach, angez. von C. Rothe 140

Böhme, A., Rechenbücher, Neubearbeitung; Rechenbuch für höhere Lehranstalten und Lehrer-Seminare bearbeitet von K. Schäffer, 6. Heft der Aufgaben und Übungsbücher, angez. von A. Kallius 52

Boissier, Cicéron dans la vie publique et privée, Schulausgabe, angez. von F. Aly 271

Börner, H., Leitfaden der Experimental-Physik für sechsklassige höhere Lehranstalten, angez. von E. Hutt 287

Breslich, W. und *O. Koepert*, Bilder aus dem Tier- und Pflanzenreiche, 2. Heft, angez. von M. Paeprer 225

Brettschneider, H., Hülfsbuch für den Unterricht in der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, angez. von M. Hoffmann 43

Brockmann, F. J., Lehrbuch der elementaren Geometrie, 2. Teil: Die Stereometrie, 2. Auflage, angez. von A. Emmerich. 218

Brugmann, K, Grundriſs der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen, angez. von H. Ziemer 145

Brüll, J., s. A. Goebel.

Digitized by Google

Seite

Brunner, *A.*, Sammlung deutscher Dichtungen und Prosawerke, für den Schulgebrauch herausgegeben, 1. Band: Ausgewählte Abhandlungen und Reden, erklärt von A. Baldi; 2. Band: Goethes Hermann und Dorothea, erklärt von J. B. Krallinger, angez. von F. Kuntze 755
Büttner-Wobst, *Th.*, s. H. Uhle.
Daniel, *H. A.*, Deutschland nach seinen physischen und politischen Verhältnissen, neubearbeitet von B. Volz, 1. Band: Physische Geographie, 6. Auflage, angez. von E. Oehlmann 717
Delbrück, *B.*, Vergleichende Syntax der indogermanischen Sprachen I, angez. von H. Ziemer 311
Dettweiler, *P.*, Ciceronis epistulae selectae, für den Schulgebrauch erklärt, angez. von H. Schiller 385
Deutschbein, Irving-Macaulay-Lesebuch mit zwei Vorstufen, angez. von J. Jelinek 273
Deutsche Landes- und Provinzialgeschichte, Handbuch für die Heimatkunde im Geschichtsunterricht, angez. von R. Brendel . . . 408
Deutsche Weltkarte zur Übersicht der Meerestiefen, Höhenschichten u. s. w., angez. von A. Kirchhoff 351
Dickmann, *J.*, s. H. Heilermann.
Doebert, *M.*, Monumenta Germaniae selecta, 5. Bändchen, angez. von Th. Sorgenfrey 406
Doetsch, *P.*, Cornelius Nepos, Auswahl aus den Lebensbeschreibungen, für den Schulgebrauch bearbeitet, angez. von E. Heuer . . . 159
Dorenwell, *K.*, Präparationen zur methodischen Behandlung deutscher Musterstücke, 1. Teil, angez. von H. Winther 595
Dreher, *Th.*, Kleine Grammatik der hebräischen Sprache mit Übungs- und Lesestücken, angez. von P. Dörwald 642
Ebeling, *M.*, Leitfaden der Chemie für Realschulen, angez. von F. Traumüller 56
Ehretsmann und *Schmitt*, Übungsbuch für den französischen Anfangsunterricht, 1. Teil, 3. Auflage von E. Schmitt, angez. von P. Schwieger 638
Elsner, *E.*, und *A. Pfeiffer*, Übungsbuch für das zweite Jahr des Lateinunterrichts samt Grammatik und Wörterbuch, angez. von W. Grossmann 623
Engelhardt, *M.*, Die Stammzeiten der lateinischen Konjugation wissenschaftlich und pädagogisch geordnet, angez. von F. Fügner . 145
Evers, *M.*, Die Gleichnisse Jesu, 2. Hälfte, angez. von J. Heidemann 16
Faſsbaender, *F.*, Kleine lateinische Sprachlehre für Realgymnasien, Progymnasien und ähnliche Anstalten, angez. von R. Schenk . . 378
Fechner, *H.*, Grundriſs der Weltgeschichte für die oberen Klassen preuſsischer höherer Lehranstalten, angez. von M. Hoffmann . 39
Fecht, *K.*, Griechisches Übungsbuch für Untertertia, 3. Auflage, angez. von P. Weiſsenfels 690
Fick, *A.*, Vergleichendes Wörterbuch der indogermanischen Sprachen, 4. Auflage, II: *W. Stokes*, Wortschatz der keltischen Spracheinheit, übersetzt und überarbeitet von A. Bezzenberger, angez. von H. Ziemer 317

Digitized by Google

Seite

Fischer K., Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik, angez. von L. Schädel 617
Fischer, M., s. Mach.
Freytags Schulausgaben klassischer Werke für den deutschen Unterricht, angez. von L. Züru 263
Frick, G., s. O. Frick.
Frick, O., Pädagogische und didaktische Abhandlungen, herausgegeben von G. Frick, angez. von F. Zange 126
Frick, O., Schulreden, herausgegeben von G. Frick, angez. von F. Zange 126
Friedersdorff, F., Lateinische Schulgrammatik, angez. von G. v. Kobilinski 151
Friedländer, K., und *F. Zschech*, Grundriſs der Weltgeschichte, für den Unterricht in den Oberklassen höherer Schulen bearbeitet, angez. von Th. Sorgenfrey 282
Fügner, F., Des Cornelius Nepos Lebensbeschreibungen in Auswahl bearbeitet und vermehrt durch eine Vita Alexandri Magni, angez. von J. Weisweiler 157
Geistbeck, A., Eine Gasse für die Anschauung im Geographie-Unterricht angez. von E. Oehlmann 647
Goebel, A., und *J. Brüll*, Bibliothek gediegener und interessanter französischer Werke, Band 19, 57, 58, angez. von K. Brandt . . 181
Grosse, Lateinische Formenlehre für den Anfangsunterricht, angez. von H. Schenk. 24
Grosse, B., s. P. D. Chr. Hennings.
Gruber, H., Repetitorium der evangelischen Religionslehre für obere und mittlere Klassen I, angez. von J. Heidemann. 309
Günther, s. H. Schmidt.
Gurcke, G., Englisches Elementar-Lesebuch, neubearbeitet von Chr. Lindemann, 21. Auflage, angez. von E. Goerlich 38
Hähnel, G., s. H. Jänicke.
Handel, Elementar-synthetische Kegelschnittslehre, angez. von M. Simon 221
Harbrodt, F., s. Mach.
Harder, F., Ovids Metamorphosen in Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben, angez. von M. Koch 319
Hartfelder, Melanchthoniana paedagogica, angez. von W. Schrader . 109
Hausrath, A., Martin Luthers Romfahrt, nach einem gleichzeitigen Pilgerbuche erläutert, angez. von Chr. Muff. 371
Hehn, V., Über Goethes Hermann und Dorothea, aus dessen Nachlaſs herausgegeben von A. Leitzmann und Th. Schiemann, angez. von H. F. Müller 754
Heidrich, H., Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen, angez. von J. Heidemann 137
Heilermann, H., und *J. Diekmann*, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der Algebra an den höheren Schulen, 1. Teil, 6. Auflage, 2. Teil, 4. Auflage, angez. von A. Emmerich 652
Hellwig, P., P. Hirt, U. Zernial, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen, angez. von H. Schiller 19. 310. 621
Hengesbach, J., Auswahl aus Byron: Childe Harold, Prisoner of Chillon, Mazeppa, für den Schulgebrauch herausgegeben, angez. von E. Goerlich 37

Digitized by Google

Seite

Hennings, P. D. Chr., Lateinisches Elementarbuch, 3. Abteilung: Lehrstoff für Quarta, 6. Auflage von B. Grosse, angez. von P. Doetsch . . . 21
Herzog, S., Lateinisches Übungsbuch für die erste Lateinklasse, angez. von H. Grossmann 622
Herzog, S., und *Chr. Schweizer*, Lateinisches Übungsbuch für die zweite Lateinklasse, angez. von H. Grossmann 622
Heuwes, J., H. v. Kleist, Prinz Friedrich von Homburg, für den Schulgebrauch erläutert, angez. von H. Neuber 264
Hey, O., s. H. Riggauer.
Hirt, P., s. P. Hellwig.
Hirzel, Zeitfragen aus dem Gebiete des württembergischen Gymnasialwesens I, angez. von Chr. Muff 370
Hoffmann, F., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, angez. von H. Schiller 260
Höfler, A., und *E. Maiss*, Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen, angez. von R. Schiel 415
Holtzmann, H. J., u. s. w., Hand-Kommentar zum Neuen Testament I, II 2, III 1, IV in 2. Auflage, angez. von A. Jonas 308
Hölzel, Geographische Charakterbilder, angez. von A. Kirchhoff . . 208
Holzmüller, G., Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik, 2 Teile, angez. von K. Schwering 723
Holzweiſsig, F., Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen, Kursus der Ober-Tertia, angez. von O. Josupeit 585
Holzweiſsig, F., Griechische Schulgrammatik in kurzer Fassung auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung zum Gebrauch für Schulen, angez. von P. Weiſsenfels 321
Hoppe, E., Lehrbuch der Physik für höhere Lehranstalten, angez. von A. Leiber 728
Horn, E., Die Disputationen und Promotionen an den deutschen Universitäten, angez. von H. Schmitt 118
Hupfeld, F., Die apostolische Urgemeinde nach der Apostelgeschichte und anderen zeitgeschichtlichen Quellen, angez. von J. Heidemann. 683
Jäger, O., Pro domo, Reden und Aufsätze, angez. von H. F. Müller . 246
Jäger, O., Weltgeschichte in vier Bänden, 2. Auflage, Band 1 und 2, angez. von M. Hoffmann 275
Jäger, O., und *F. Moldenhauer*, Auswahl wichtiger Aktenstücke zur Geschichte des 19. Jarhhunderts, angez. von M. Hoffmann . . 401
Jänicke, H., und *G. Hähnel*, Hülfsbuch für die Geschichtserzählungen in Sexta und Quinta, angez. von M. Friebe 190
Jelinek, L., Logarithmische Tafeln und Anleitung zum Gebrauch, angez. von W. Erler 655
Kaegi, A., Griechisches Übungsbuch, 1. Teil, 2. Auflage, angez. von W. Gemoll 624
Kahnis, H., Bibelkunde für höhere Schulen, angez. von H. Kluge . . 372
van Kampen, A., Justus Perthes' Atlas antiquus, angez. von A. Kirchhoff 47
Kern, H., Grundriſs der Pädagogik, 5. Auflage von O. Willmann, angez. C. Kruse 566

Digitized by Google

Seite

Kirchhoff, A., Die Schutzgebiete des Deutschen Reiches zum Gebrauch beim Schulunterricht, angez. von E. Oehlmann 48
Kirchhoff, A., Erdkunde für Schulen, 2 Teile, angez. von H. Hecker 516
Kirchner, F., Die deutsche Nationallitteratur des neunzehnten Jahrhunderts, angez. von G. Boetticher 138
Knaake, E., s. K. Lohmeyer.
Koch, J., Kleineres englisches Lesebuch, 2. Auflage, angez. von E. Goerlich 331
Koch, J., Die wichtigsten syntaktischen Regeln der englischen Sprache nebst Übungsstücken, angez. von E. Goerlich 331
Koch, K., Die Entwickelung der Jugendspiele in Deutschland, angez. von O. Kohl 531
Kohl, O., Griechisches Lese- und Übungsbuch vor und neben Xenophons Anabasis, 1. Teil, 2. Auflage, angez. von G. Sachse 594
Koldewey, F., Braunschweigische Schulordnungen, 2. Band, angez. von W. Schrader 109
Köhler, A., s. H. Lieber.
Kollm, G., Verhandlungen des 10. Geographentages zu Stuttgart, angez. von E. Oehlmann 649
Kopp, W., Geschichte der griechischen Litteratur, 5. Auflage von G. H. Müller, angez. von O. Weiſsenfels 175
Kopp, W., Griechische Staatsaltertümer, 2. Auflage von V. Thumser, angez. O. Weiſsenfels 175
Korbgeweit, Physikalische Schulwandkarte von Afrika, angez. von A. Kirchhoff 722
Krallinger, J. B., s. A. Brunner.
Krause, H., Mineralogie für Gymnasien, angez. von F. Traumüller . 55
Krüger, C. A., Geschichte der Griechen und Römer mit Berücksichtigung der morgenländischen Völker, angez. von F. Ohly 698
Krüger, C. A., Geschichte Deutschlands von der älteren Zeit bis zur Gegenwart, angez. von F. Ohly 698
Kübler, O., Lateinisches Pensum für die unterste Gymnasialklasse, 2. Auflage, angez. von R. Büttner 266
Kühner, R., Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache, 1. Teil: Elementar- und Formenlehre, 3. Auflage in zwei Bänden von F. Blaſs, 2. Band, angez. von O. Weiſsenfels 173
Kunze, K., Kalender für das höhere Schulwesen Preuſsens, Schuljahr 1894/95, angez. von S. Adler 305
Kurtz, A. H., Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den unteren Klassen höherer Schulen, angez. von L. Spreer . 618
Lamprecht, K., Deutsche Geschichte, 5. Band 1. Hälfte, angez. von K. Fischer 695
Lange, E., Thukydides und sein Geschichtswerk, angez. von Th. Becker 164
Lange, J., Synthetische Geometrie der Kegelschnitte, angez. von M. Simon 221
Langenbeck, R., Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten, 1. Teil: Lehrstoff der unteren Klassen, angez. von E. Oehlmann 349
Lattmann, H., s. J. Lattmann.

Digitized by Google

Seite

Lattmann, J., Über den griechischen Unterricht nach den methodischen Grundsätzen der Lehrpläne von 1892, angez. von P. Weiſsenfels 503
Lattmann, J., und *H. D. Müller*, Grammatisches Hülfs- und Übungsbuch für den griechischen Unterricht in Untersekunda, angez. von P. Weiſsenfels 503
Lattmann, J., und *H. D. Müller*, Griechische Grammatik für Gymnasien, 1. Teil: Formenlehre, 5. Auflage von H. Lattmann, angez. von P. Weiſsenfels 587
Leimbach, K. L., Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten, 2. Auflage, angez. von J. Heidemann 258
Leimbach, K. L., In der Abschiedsstunde, Mahnworte an deutsche Jünglinge in 25 Entlassungsreden dargeboten, 2. Auflage, angez. von O. Altenburg 564
Leitzitz, J., Paris et ses environs, für den Schulgebrauch herausgegeben, angez. von G. Huth 399
Leitzmann, A., s. V. Hehn.
Lieber, H., und *F. v. Lühmann*, Anfangsgründe der Trigonometrie, Pensum der Untersekunda, angez. von O. Meyer 652
Lieber, H., und *A. Köhler*, Arithmetische Aufgaben, angez. von O. Meyer 727
Lindemann, Chr., s. G. Gurcke.
Lion, C. Th., Porchat, Trois mois sous la neige, Journal d'un jeune habitant du Jura, für den Schulgebrauch herausgegeben, 9. Auflage, angez. von W. Forcke 187
Lion, C. Th., Pressensé, La maison blanche, für den Schulgebrauch herausgegeben, 2. Auflage, angez. von W. Forcke 187
Lohmeyer, J., Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht, 3. Serie, angez. von M. Hoffmann 402
Lohmeyer, K., und *A. Thomas*, Hülfsbücher für den Unterricht in der Geschichte, 2. Auflage von E. Knaake und K. Lohmeyer, angez. von M. Hoffmann 404
Lubarsch, O., Methodisches Lehrbuch für den chemisch-mineralogischen Unterricht, angez. von F. Traumüller 54
Lüddecke, G., Der Beobachtungsunterricht in Naturwissenschaft, Erdkunde und Zeichnen an höheren Lehranstalten, angez. von Chr. Muff 306
Ludwig, A., s. A. Oppel.
v. Lühmann, F., s. H. Lieber.
Lummer, O., s. Müller-Pouillet.
Mach, Grundriſs der Physik, für die höheren Schulen des Deutschen Reiches bearbeitet von F. Harbrodt und M. Fischer, 1. Teil: Vorbereitender Lehrgang, Ausgabe für das Gymnasium, angez. von R. Schiel 53
Maiss, E., s. A. Höfler.
Martin, E., s. W. Wackernagel.
Martus, H., Leitfaden für den Unterricht in der Raumlehre, angez. von W. Erler 413
Matzat, H., Erdkunde, 3. Auflage, angez. von E. Oehlmann 48
Meusel, H., Lexicon Caesarianum, angez. von H. Nitsche 758

Digitized by Google

Seite

Meusel, H., C. Iulii Caesaris Belli Gallici libri VII A. Hirtii liber VIII, recensuit et apparatu critico instruxit H. M., angez. von H. Nitsche 758
Meusel, H., C. Iulii Caesaris Belli Gallici libri VII A. Hirtii liber VIII, für den Schulgebrauch herausgegeben, mit einem Anhang: Das römische Kriegswesen zu Cäsars Zeit von R. Schneider, angez. von H. Nitsche 758
Miller, M., Schillers Wallenstein für den Schulgebrauch herausgegeben, angez. von A. Jonas 310
Moldenhauer, F., s. O. Jäger.
Müller-Pouillet, Lehrbuch der Physik und Meteorologie, 9. Auflage von L. Pfaundler unter Mitwirkung von O. Lummer, angez. von R. Schiel 653
Müller, A., Griechische Schulgrammatik auf Grund von H. L. Ahrens' Griechischer Formenlehre bearbeitet, angez. von P. Weiſsenfels 625
Müller, A., Grichisches Lese- und Übungsbuch für Untertertia im Anschluſs an des Verfassers Griechische Schulgrammatik, angez. von P. Weiſsenfels 625
Müller, F., Thukydides, Die Geschichte des Peloponnesischen Krieges, für den Schulgebrauch herausgegeben, angez. von H. Bubendey 686
Müller, G. H., s. W. Kopp.
Müller, H., Die Elementar-Planimetrie, angez. von Emmerich . . . 49
Müller. H. D., s. J. Lattmann.
Müller, F., Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Quarta, angez. von H. Grossmann 586
Müller, F., Alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis zu dem Lateinischen Lese- und Übungsbuch für Quarta, angez. von H. Grossmann 586
Mužik, H., Stoff und Mittel des Unterrichts in den klassischen Sprachen. angez. von Chr. Muff. 265
Naumann, E., Homers Odyssee, zum Schulgebrauch bearbeitet und erläuert, angez. von A. Schimberg 788
Olbricht, R., Die wichtigsten Rechenregeln nebst Musterbeispielen, angez. von A. Kallius 51
Oppel, A., und *A. Ludwig*, Bilderschatz zur Länder- und Völkerkunde, angez. von E. Oehlmann 646
Penck, A., Bericht der Central-Kommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland über die zwei Geschäftsjahre von Ostern 1891 bis Ostern 1893, angez. von E. Oehlmann 721
Pfaundler, L., s. Müller-Pouillet.
Pffeifer, A., s. E. Elsner.
Procksch, A., s. B. Uhle.
Püning, H., Grundzüge der Physik, mit einem Anhange: Chemie und Mineralogie, angez. von R. Schiel 53
Regener, F., Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts, angezeigt von H. Schiller 371
Rethwisch, C., Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert, angez. von H. Schiller 11
Reum, A., Französisches Übungsbuch für die Unterstufe, angez. von A. Kesseler 597

Digitized by Google

Seite

Ricken, W., Neues Elementarbuch der französischen Sprache, angez. von A. Rohr 387
Ricken, W., Grammatik der französischen Sprache für deutsche Schulen, angez. von A. Rohr 391
Ricken, W., La France, le pays et son peuple, für den Schulgebrauch herausgegeben, angez. von A. Rohr 395
Ricken, W., Le tour de la France en cinq mois, angez. von A. Rohr 399
Rieder, A., Vorlagen zu lateinischen Retrovertierübungen, angez. von E. Krah 384
Rieman, E. F., Les Hohenzollern et l'Allemagne, angez. von W. Mangold 189
Riggauer, H., und *O. Hey*, Eine Sammlung antiker Münzen und Medaillen in Kopieen aus unedlem Metall, angez. von O. Kohl 637
Rohrbach, C., Vierstellige logarithmisch-trigonometrische Tafeln, angez. von P. Lindner 352
Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des lateinischen, 3. Auflage, angez. von Chr. Muff . 147
Rudolph, E., Heimatkunde des Reichslandes Elsaſs-Lothringen, angez. von E. Napp 210
Runze, G., Unsterblichkeit und Auferstehung, angez. von E. Koedderitz 620
Sattler, A., Leitfaden der Physik und Chemie mit Berücksichtigung der Mineralogie, 13. Auflage, angez. von R. Schiel 556
Schäffer, K., s. A. Böhme.
Schellhorn, O., Das Wichtigste aus der französischen Grammatik, angez. von A. Kesseler 600
Schenkl, K., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische, 8. Auflage, angez. von P. Weiſsenfels 30
Schiemann, Th., s. V. Hehn.
Schillmann, P., Kleiner historischer Schulatlas in Karten und Skizzen nach den Angaben des Dr. R. Schillmann gezeichnet, angez. von A. Kirchhoff 412
Schillmann, R., s P. Schillmann.
Schmidt, H., und *W. Wensch*, Elementarbuch der griechischen Sprache, 10. Auflage von Günther, angez. von G. Sachse 511
Schmidt, L., Mnemosyne, eine psychologische Dichtung über die Gedächtniskraft, angez. von J. Schmidt 303
Schmitt, E., s. Ehretsmann.
Schneider, G., Hellenische Welt- und Lebensanschauungen in ihrer Bedeutung für den gymnasialen Unterricht, angez. von Th. Becker und Chr. Muff 162. 217
Schneider, R., s. H. Meusel.
Scholz, A., Lehrbuch der Geographie und Mitteilungen über den Welthandel für Handels- und Gewerbeschulen, 5. Auflage, angez. von E. Oehlmann 720
Schotten, H., Inhalt und Methode des planimetrischen Unterrichts, 2 Bände, angez. von M. Simon 529
Schrader, W., Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle, angez. von H. F. Müller 12
Schreyer, H., Das Fortleben homerischer Gestalten in Goethes Dichtung, angez. von Th. Becker 19

Digitized by Google

Seite

Schulze, E., Das römische Forum als Mittelpunkt des öffentlichen Lebens, angez. von F. Friedersdorff 491
Schulze, O., Celebrated Men of England and Scotland, für den Schulgebrauch herausgegeben, von E Goerlich 36
Schultz, F., Kleine lateinische Sprachlehre, 22. Auflage von M. Wetzel, angez. von H. Grossmann 685
Schwahn, W., Hülfsbuch für den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe höherer Lehranstalten, angez. von J. Plathner 45
Schwahn, W., Hülfsbuch für den Geschichtsunterricht höherer Lehranstalten, 4. Teil: für Untersekunda, angez. von J. Plathner . 643
Schwahn, W., Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten, 1. Teil: für Obersekunda, angez. von J. Plathner 644
Schweizer, Chr., s. S. Herzog.
Schwiecker, A., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache, angez. von E. Goerlich 640
Servus, H., Ausführliches Lehrbuch der Stereometrie und sphärischen Trigonometrie, angez. von A. Emmerich 219
Sieglin, W., Atlas antiquus, angez. von A. Kirchhoff 601
Simony, F., Das Dachsteingebiet, angez. von A. Kirchhoff 208
Sorof, G., Xenophons Anabasis und Hellenica in Auswahl, für den Schulgebrauch herausgegeben, angez. von W. Gemoll . . . 177
Staggemeier, First part of the General-Maps for the illustration of Physical Geography, angez. von A. Kirchhoff 651
Stein, S. J. F., Lehrgang der französichen Sprache im Anschluſs an die Lehrpläne vom Jahre 1892, 1. Abteilung: Quarta, angez. von O. Josupeit 596
Stern, G., Französische Grammatik, 1. Teil, angez. von A. Kesseler. 600
Stich, H., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Mittelschulen, 3. Teil: Die neuere Zeit, angez. von F. Ohly . . . 191
Stokes, W., s. A. Fick.
Strack, H. L., s. K. Voelker.
Stutzer, E., Hülfsbuch für geschichtliche Wiederholungen, 2. Auflage, angez. von M. Hoffmann 403
Télfy, J., Chronologie und Topographie der griechischen Aussprache, angez. von H. Röhl 270
Teutsch, F., Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen, mit Einleitung, Anmerkungen und Register herausgegeben, 2. Band, angez. von W. Schrader 109
Thomas, A., s. K. Lohmeyer.
Thumser, V., s. W. Kopp.
Uhle, H., Griechische Schulgrammatik, in Verbindung mit A. Procksch und Th. Büttner-Wobst herausgegeben, 4. Auflage, angez. von P. Weiſsenfels 165
Ulrich, F., Carmina academica, eine Auswahl der beliebtesten Kommerslieder ins Lateinische übertragen, angez. von H. Ziemer . . 800
Voelker, K., Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen, unter Mitwirkung von H. L. Strack herausgegeben, 2. Auflage, angez. von H. Kluge 18
Volz, B., s. H. A. Daniel.

Digitized by Google

Seite

Wackernagel, W., Geschichte der deutschen Litteratur, 2. Auflage von E. Martin, angez. von E. Fischer 373
Weldig, G., Griechisches Lesebuch für Tertia, angez. von E. Bachof 513
Wendt, O., Encyklopädie des englischen Unterrichts, angez. von E. Goerlich 693
Wensch, W., s. H. Schmidt.
Wertheim, G., Die Arithmetik und die Schrift über Polygonalzahlen des Diophantus von Alexandria, übersetzt und mit Anmerkungen begleitet, angez. von A. Emmerich 216
Wessel, P., Lehrbuch der Geschichte für die Prima höherer Lehranstalten, 2. Teil: Die Neuzeit, angez. von F. Ohly 334
Wetzel, M., s. F. Schultz.
Wetzel, M., Griechisches Lesebuch mit deutschen Übungsstücken für Unter- und Ober-Tertia, 3. Auflage, angez. von P. Weifsenfels 268
Willmann, O., s. H. Kern.
Windel, H., Xenophons Anabasis, Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben, angez. von W. Gemoll 510
Wolff, E., Wellers Lateinisches Lesebuch aus Herodot, 18. Auflage, angez. von L. Spreer 582
Wolff, E., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische im Anschlufs an Wellers Lateinisches Lesebuch aus Herodot, angez. von L. Spreer 582
Wossidlo, P., Anfangsgründe der Mineralogie, angez. von F. Traumüller 225
Zange, F., Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht, 1. Band: Sexta bis Untersekunda, angez. von G. Boesche 569
Zange, F., Schulagende, angez. von G. Boesche 569
Zernial, U., s. P. Hellwig.
Ziegeler, E., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia und Untersekunda, 2. Teil, 2. Auflage, angez. von H. Winther . . 595
Ziemer, H., Lateinische Schulgrammatik, 2 Bände, angez. von M. Engelhardt 493
Zimmermann, E., Übungsbuch im Anschlufs an Cicero, Sallust und Livius, 2. und 3. Teil, angez. von F. Thümen 27. 386
Zschech, F., s. K. Friedländer.
Zweck und *Bernecker*, Hülfsbuch für den Unterricht in der Geographie, 2 Teile, angez. von E. Oehlmann 285
Berichtigung, von O. Kohl 656
Nachtrag, von E. Fischer 535

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die 30. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner, von F. Moldenhauer 57
Die 20. Generalversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinzen Ost- und Westpreufsen, von R. Stoewer 603

Digitized by Google

Seite
Die 19. Hauptversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürtentums Waldeck, abgehalten in Frankfurt a. M., von A. Lange 657
Zur Seminarfrage, von O. Vogel 227
Beispiele zur deutschen Wortbildungslehre, von Th. Büsch 536
Latinogermanismen, von O. Storch 235
Klassisches Latein, von A. Ruppersberg 792
Beiträge zur Kritik von Cäsars Bellum civile, von H. J. Müller 607. 669. 731

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

S. 64. 239. 541. 608. 672. 736.

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

Archäologie, von R. Engelmann 1
Caesar, Beiträge zur Kritik des Bellum Gallicum, von Th. Mommsen 198
Beiträge zur Kritik des Bellum Gallicum, von H. Meusel . 214
Cornelius Nepos, von G. Gemſs 56
Curtius, von M. Schmidt 26
Horatius, von G. Wartenberg 183
Livius, von H. J. Müller 78
Tacitus (mit Ausschluſs der Germania), von G. Andresen 129

Digitized by Google

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Einheit des altklassischen Unterrichts auf der Oberstufe des Gymnasiums.

Nicht bezwecken diese Zeilen die Sache des altsprachlichen Unterrichts zu verteidigen; nur für diejenigen, welche wissen, um was es sich dabei handelt, möchte ich einige Gesichtspunkte hervorheben, die mir wesentlich erscheinen. Dem altklassischen Unterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums stehen jetzt je sechs Stunden Latein und Griechisch in Obersekunda und in beiden Primen, auſserdem drei Stunden Geschichte in Obersekunda zu Gebote. In diesen soll, von der sprachlich-logischen Schulung abgesehen, etwas Einheitliches erreicht werden, welches man mit Worten der Lehrpläne als „Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums" bezeichnen könnte.

Einheiten im Unterricht zu schaffen, damit beim Schüler Einsicht und Interesse erwachse, ist eine jetzt viel wiederholte Mahnung. Sie wird nach meiner Erfahrung leicht miſsverstanden. Der Unterricht der nach dieser Richtung bestrebten Lehrer ist oft reich an interessanten Bemerkungen, deren Zusammenhang günstigen Falls im Lehrer besteht, aber nicht im Schüler erwächst, — und so wirkt er das Gegenteil von dem, was er soll. Ich betone dem gegenüber, daſs der Lehrer streng bei der Sache bleibe. Die Sache und ihr Bedürfnis leitet den Schüler, wenn sie in ihm Macht gewinnt, besser zur Arbeit und Anspannung, als die geistvollsten Bemerkungen des Lehrers, welche schlieſslich — ich setze voraus, daſs sie es wirklich sind — oft mehr dem Herzensdrange des Gebens, als der Not des Empfängers ihren Ursprung verdanken. Aber Einheit sei das Resultat alles Unterrichts! Nur wenn der Schüler am Ende übersieht, worauf das alles hinaus wollte, wenn ihm das Viele zuletzt einfacher erscheint, weil es sich ihm unter selbst und individuell erarbeitete Gesichtspunkte unter- und einordnet, so hat er wahre Frucht, an der nicht das Wertloseste das Bewuſstsein des Besitzes ist.

Hätte der Unterricht in den alten Sprachen immer diesen Erfolg erzielt, d. h. die Schüler mehr mit dem Bewuſstsein, wo das Ganze hinaus will, erfüllt, so könnte es unter den Männern, die studiert haben, nicht so viele laute Gegner und stumme Freunde desselben geben. Den Dank, den sie ihm alle schulden, sie wissen ihn meist nicht. Wir Lehrer hätten die Aufgabe, mehr als bisher eine bewuſste Einsicht in das Geistes- und Kulturleben der Alten zu erzielen.

Digitized by Google

Wie ist dieses einheitliche Ziel des altklassischen Unterrichts zu erreichen? Nicht etwa, indem man einen neuen Gegenstand einführt, eine Art Encyklopädie, welche dem Schüler in systematischer Unterweisung sagt, was er gelernt hat, oder gelernt haben soll. Das wäre wieder ein Anfangen beim Ende, ein kurzatmiges Einblasen des Neuesten, ein Rückfall in ein akademisches Verfahren und Auskramen von philologischem Fachwissen, welches nicht ohne Grund der jüngeren Generation und dem Fachlehrertum zum Vorwurf gemacht ist. Nicht ein System, sondern die Persönlichkeit des Lehrer hat diese Einheit zu schaffen, und zwar indem der Lehrer und die Lehrer (da der einzelne nicht ausreicht) selbst sie sich jederzeit deutlicher gegenwärtig halten, indem sie dieses einheitliche Bild, wie es der Schüler aus dem Stoff heraus, der ihm geboten wird, in sich aufnehmen kann und soll, selbst mehr in sich entwickeln und unter einander vereinbaren.

Wollen wir bestreiten, dafs dies nicht überall genügend geschieht? Hat jeder Lehrer des Lateinischen die Aufgaben des griechischen Unterrichts, hat jeder Lehrer der alten Sprachen die des Unterrichts in der alten Geschichte, und umgekehrt, immer deutlich vor Augen? Wissen die betreffenden Lehrer der Oberstufe einer vom andern ausreichend, was sie treiben?

Niemand wird verkennen, dafs ich hier an einem schwachen Punkt rühre. Der Lehrer wird ja in seinem Wirken zu leicht selbstbewufst und unduldsam gegen Widerspruch. Sein Beruf schleift ihn im Verkehr der Amtsgenossen nicht ab, wie es bei Beamten geschieht, die ihre Arbeiten zu gemeinsamem Akt beraten und vereinbaren müssen. Selbst derjenige, der wissenschaftliche Fragen gern erörtert, bleibt in pädagogischen zurückhaltend, läfst dem Kollegen sein Recht und denkt sich sein Teil. Vielleicht giebt es Wege, manches zu bessern; die Konferenzen allein thun es nicht. Aber auf dem bezeichneten Gebiete des altklassischen Unterrichts der Oberstufe z. B. sollte es doch wohl möglich sein, unbeschadet der Selbständigkeit der Einzelnen, noch bessere Arbeitsteilung und Arbeitsvereinbarung zu schaffen.

Aber setzen wir zunächst einmal voraus, dafs die Lehrer in gemeinsamer Bemühung und jeder zu seinem Teil das bezeichnete Ziel mit klarem Bewufstsein zu verfolgen bestrebt sind, welches würde das Verfahren sein, welches zu diesem Ziele führen könnte? Es liegt, wie ich meine, in einer richtigen Behandlung des Einzelnen und des Ganzen.

Unter dem Einzelnen verstehe ich die Unterrichtsaufgaben, wie sie gestellt werden, d. h. den grundlegenden Geschichtsunterricht der Obersekunda und die Lektüre der angesetzten Schriftsteller. Hiernach verteilt sich ja der Unterricht, auch unter die Lehrer, und an dieser Teilung ist nichts zu ändern. Vielmehr ist sorglich festzuhalten, dafs nicht ein interessanter Unterricht

Digitized by Google

mit künstlichen Einheiten bald hier, bald dort gastiere. Der Geschichtslehrer der Obersekunda hat zuzusehen, daſs er zunächst sein geschichtliches Ziel befriedige, daſs sich sein Unterricht dem übrigen Geschichtsunterricht einordne. Bei der Behandlung der Schriftsteller ist die Hauptsache, daſs das Werk, wie es verstanden sein will, zum Verständnis komme, nicht nur dem Stoff, sondern auch dem Geist nach, ferner daſs der Schriftsteller und seine Art dem Schüler vertraut werde. Dies alles erscheint selbstverständlich; es ist vorauszusetzen, daſs dies zu erreichen immer die Absicht der Lehrer gewesen ist. Aber wenn ich auch dies als das Wichtigste betone und dringend hervorhebe, daſs dies Ziel unbeirrt erstrebt werden möchte, so will ich doch hier von dem anderen sprechen, welches auch zu seinem Rechte kommen muſs und ohne welches das erstere nicht mit wahrem Erfolge betrieben werden kann, nämlich von dem Ganzen, welches in seiner Einheitlichkeit niemals aus den Augen verloren werden sollte. Denn eine Kenntnis des klassischen Altertums sollen unsere Schüler gewinnen, so weit es ihrem Alter und ihrem Vermögen entspricht, weil wir darin eine wesentliche, noch jetzt fortwirkende, niemals entbehrliche Unterlage unserer heutigen, besonders unserer nationalen Bildung erblicken, die demjenigen, der nach geschichtlicher Bildung trachtend den Werdeprozeſs der Menschheit sich vergegenwärtigen will, nicht fremd bleiben darf.

Es umfaſst aber dieses Ganze das bürgerliche und das geistige Leben der Völker des Altertums.

Für die Kenntnis des bürgerlichen, besonders des politischen Lebens giebt der Geschichtsunterricht der Obersekunda die Unterlage, aber auch nicht mehr. Er verhält sich zu dem Ganzen nur so, wie die Vorlesung der Institutionen zum Studium des Rechts. Deshalb ist er mit gutem Grunde entfernt aus dem letzten Jahreskursus der Mittelstufe, wenn einmal nach der Untersekunda ein Abschluſs gedacht und gemacht wird: er steht richtig im Anfang des neuen Kursus, welcher die Oberstufe umfaſst. Um etwas Ganzes zu schaffen, ist die Zeit eines Jahres zu kurz, das Alter der Schüler zu unreif: die rechte Ergänzung und Ausfüllung erhält die Skizze erst im altsprachlichen Unterricht der Prima. Daher hat allerdings der Geschichtsunterricht der Obersekunda nicht bloſs für sich zu stehen oder für die allgemeine Bildung zu sorgen, sondern das besondere Bedürfnis der altklassischen Lektüre überall im Auge zu behalten. Nur ein Lehrer, der voll im altsprachlichen Unterricht lebt, sollte ihn auf dem Gymnasium erteilen; er wird dabei gut thun, sich in enger Beziehung mit dem eingeführten Hülfsbuch zu halten, welches, auch die Kulturgeschichte umfassend, jetzt unentbehrlich ist, und die Schüler damit wohl vertraut zu machen, damit es ihnen in Prima eine Stütze bleibe, die in ihrem zusammenhängenden Gefüge mehr leistet, als Ausgabenanmerkungen und Realwörterbücher.

Digitized by Google

Soll so der Geschichtslehrer der Obersekunda genau wissen und beachten, was die Lehrer des Griechischen und Lateinischen brauchen, so sollen diese wiederum auf dem fuſsen und das weiterbilden, was in der Geschichte in Obersekunda gelehrt und gelernt ist. Es ist notwendig, daſs die Schüler von den Hauptepochen der alten Geschichte allmählich deutlichere Vorstellungen gewinnen. Nenne ich davon zunächst das homerische Zeitalter, so meine ich nicht, daſs bei der Lektüre des Homer selbst überhaupt auch nur ein anderer Gesichtspunkt obwalten dürfe, als der allbeherrschende der Dichtung. Aber soll es bei dem anderen entsprechenden Unterricht unbeachtet und ungenützt bleiben, daſs die Schüler, welche ihre homerischen Sagen von Kind auf, die homerische Dichtung in vierjährigem Unterricht der Sekunda und Prima kennen lernen und pflegen, daraus schlieſslich eine Vorstellung von den politischen, sakralen, gesellschaftlichen Verhältnissen der geschilderten Zeit gewonnen haben müssen? Das Zeitalter der Perserkriege und der spartanisch-thebanischen Epoche wird in der Obersekunda an Herodot und Xenophon, die Zeit vor und während des Peloponnesischen Krieges und der philippischen Epoche den gereifteren Primanern an Thukydides, Plato, Demosthenes zu besserem Verständnis kommen. Aber dies muſs auch das Ziel sein. Mit Recht tadelt man die Gewohnheit, mit einer sogenannten Einleitung zu beginnen, d. h. dem Schüler über Person und Werk des Schriftstellers, für den er noch gar kein Interesse haben kann, trockene Notizen zu geben, welche er in dem Augenblicke weder versteht noch würdigt. Etwas anderes ist es aber doch, die Zeit, die das Schriftwerk wiederspiegelt und von der der Schüler aus dem Geschichtsunterricht in groſsen Zügen schon weiſs, zunächst wieder ins Gedächtnis zu rufen und dann bei der Lektüre durch individuelle Züge zu beleben. Leichter wird dieser Aufgabe, wenn er es überhaupt versteht, der Lehrer des Griechischen gerecht, schwerer hat es der Lehrer des Lateinischen. Hier möchte ich verlangen, daſs der Primaner vom Römertum der älteren Republik noch ein besser ausgeführtes Bild erhält: dazu kann die erste Dekade des Livius als Privatlektüre in der Prima herangezogen werden. Für das Zeitalter der Punischen Kriege muſs die Liviuslektüre der Sekunda sorgen; die vorgracchische Zeit aber und das letzte Jahrhundert der Republik muſs an Cicero gründlich und übersichtlich, wenn auch nicht mehr mit Einzelheiten, wie es früher möglich war, doch um so deutlicher in den höchst charakteristischen Hauptzügen zur Veranschaulichung kommen. Eine weitere Aufgabe ist es, das Übergangszeitalter des Augustus und dann die erste Zeit des entwickelten Prinzipats wohlbekannt und verständlich zu machen, ohne welchen Gesichtspunkt Horaz und Tacitus nur sehr einseitig oder gar nicht behandelt werden können.

Durch alle diese Epochen sind die verschiedenen Seiten des

Digitized by Google

bürgerlichen und politischen Lebens zu verfolgen, wobei dem Lehrer des Lateinischen die gröſsere Aufgabe zufällt, weil er das Griechische zum Vergleich als Gegenbild und Entwickelungsstufe viel mehr heranziehen muſs als umgekehrt. Es ist von unseren Schülern zu erwarten, daſs sie an den typischen Erscheinungen des Altertums deutlichere Bilder vom Staat und seinen Elementen in sich aufnehmen, als dies in der mittleren und neueren Geschichte so jugendlichem Alter zunächst möglich ist. Sind aber in der That die Vorstellungen von griechischen und römischen Volksversammlungen, vom römischen Senat und Amt, von der Verwaltung und Rechtspflege immer so geklärt, als man es nach einiger Lektüre des Thukydides und Demosthenes, des Livius, Cicero, Sallust und Tacitus erwarten sollte? Und doch giebt zu allem dem diese Lektüre die beste und reichste Veranlassung, wenn der Lehrer selbst nur alles gehörig durchdacht und aus dem Material der dem Schüler zugänglichen Schriftsteller (darauf kommt viel an) sich jederzeit so gerüstet hält, um es an der rechten Stelle dem Schüler vor Augen führen und auch mit den entsprechenden modernen Erscheinungen, so weit sie dem Primaner schon verständlich und bekannt sind, in Verbindung setzen zu können.

Aber nicht bloſs das politische, sondern auch das wirtschaftliche Leben der Alten kann noch viel mehr, als es bisher geschieht, dem Schüler verdeutlicht werden, wenn der Lehrer sich nur gewöhnt, die Dinge für ihn zurecht zu denken und zu legen; d. h. wenn er nicht, von falschen Vorstellungen von Schülerwissen und Schülererfahrung ausgehend, sie entweder vor anderem ganz übersieht oder nur hoch darüber hinfahrend streift.

Neben dem bürgerlichen Leben ist es das Geistesleben der Alten, in das der Schüler eingeführt werden soll. Es ist ja möglich, daſs die eine Seite dieser oder jener Lehrerindividualität weniger nahe liegt: dann ist ihr vielleicht die andere um so verwandter und vertrauter. Gehen wir von den Litteraturgattungen aus, so möchte ich wiederum zunächst die Geschichtsschreibung namhaft machen. Denn wenn der Schüler auch nur Stücke aus den Historikern liest, so soll er doch von der Kunst und Eigentümlichkeit des Herodot, Thukydides, Xenophon, Cäsar, Sallust, Livius, Tacitus, überhaupt von der Art der antiken Geschichtsschreibung einen Begriff erhalten, was nicht bloſs ein Lehrer bewerkstelligen kann. Er soll aber auch dabei erfahren, woher unser Geschichtswissen überhaupt stammt, denn hier ist für ihn auf der Schule dazu die beste, ja fast die einzige Gelegenheit. Oder soll man ihm, wenn Tacitus Memoiren erwähnt, oder wenn Livius seine Quellen nennt, oder wenn Thukydides oder Xenophon oder Herodot als Augenzeugen oder nach Erkundigungen schreiben, nichts von Geschichtsforschung sagen? Soll man ihm z. B. an einzelnen Stellen im Cato maior oder an sonstigen ge-

Digitized by Google

legentlichen Erwähnungen des Cicero nicht einmal deutlich zeigen, wie sich unser geschichtliches Wissen kombiniert? Von Inschriften und Ausgrabungen wird ja wohl gelegentlich einmal gesprochen werden, aber meist ist es doch dem Zufall überlassen, ob der Schüler dazu kommt, über diese Dinge einmal nachzudenken, oder ob er ohne deutlichere Vorstellungen zur Universität oder ins Leben abgeht.

Bei den Reden, welche gelesen werden, ist sorgfältige Auswahl zu empfehlen. Gerade hier hat man sich in dem, was sie der Jugend bieten können, wohl öfters verrechnet. Dabei sollte mit Klarheit auseinander gehalten und dargethan werden, in wie weit sie eine politische Aktion, in wie weit ein litterarisches Produkt bedeuten. Dieser Unterschied liegt bei den Alten oft deutlich zu Tage, und wir haben zum Abschluſs in Cicero de oratore eine Schrift, durch die man in die Werkstätte des antiken Redners direkt hineinführen kann.

Ich verlange auch, daſs der Schüler von dem philosophischen Denken der Alten etwas erfährt. Dies kann nicht geschehen durch einen Abriſs der griechischen Philosophie zur Einleitung der Platolektüre: ein solcher ist meist ganz unfruchtbar. Nur allmählich können einige Gesichtspunkte und Sätze der vorsokratischen und der sokratischen Philosophie in ihrem Wert und Wesen erfaſst werden. Sie klar zu machen und in systematischen Zusammenhang zu bringen, ist eine Aufgabe, die nur langsam und bei guter Methodik gedeiht. Die Lektüre des Plato wird in den Lehrplänen betont: aber dann ist es schwer begreiflich, wie man Cicero so zurücksetzen kann. Wie wenig kann doch dem Schüler aus jenem unmittelbar zu Kenntnis und Verständnis gebracht werden; wie viel kann er von diesem lernen. Dieser Lehrer der Menschheit, bei dem Jahrhunderte in die Schule gegangen sind, ist für unsere Schüler noch gerade recht, wenn man z. B. das erste und fünfte Buch der Tuskulanen schnell, wie es schnell geschrieben ist, mit ihnen liest und bei den für sie besonders lehrhaften Dingen ausführlich weilt. Warum soll der Lehrer das, was Cicero etwa flüchtig und unvollkommen sagt, nicht aus anderen, den Schülern nicht unzugänglichen, aber schwerer zugänglichen Schriften der Alten ergänzen und ihrem Verständnis gemäſs schlicht und klar erörtern? Wenn von Platos Phädon nicht alles gelesen werden kann, weil es sprachlich zu schwierig ist, warum soll man nicht das Inhaltliche zur Erläuterung und Vertiefung des leichteren Cicero herbeiziehen? Auch weiſs ich nicht, wie man wiederum vermeiden kann Hülfe bei Cicero zu nehmen, um die Satiren und Episteln des Horaz mit den Schülern recht gedeihlich zu behandeln.

Auch die Dichter sollten mit weiterem Umblick gelesen werden. Hier ist es ja selbstverständlich, daſs alles Fremde fern bleibt und die Poesie ebensowenig als Geschichtsquelle wie als

Digitized by Google

Sprachquelle gemiſsbraucht wird. Aber was dem Verständnis der Dichtung selbst dient, sollte auch aus der ganzen griechischen und römischen Schullitteratur dem Lehrer immer zur Verfügung sein. Homer ist, wie gesagt, eine Welt für sich. Ein rechter Priester seiner Schönheit zu sein, ist eine der schwierigsten Aufgaben, die der Lehrer haben kann: man bekenne seine Unzulänglichkeit und verkenne auch nicht, daſs der natürliche Mensch im Jünglingsalter sich eher davon abwendet, als dem Lehrer auf halbem Wege entgegenkommt. Wem das zu viel gesagt scheint, der frage nach, ob er sich mit dem, was gerade von dieser Dichtung gemeiniglich aus der Schule als bleibendes Gut mitgenommen und im weiteren Leben bewahrt wird, zufrieden erklären kann. Ist es auch zu verantworten, daſs die Odyssee in Prima schon thatsächlich in Vergessenheit verfällt? Wie stimmt nun wieder dazu, daſs man bei vielen Studierenden groſser Gleichgültigkeit gegen die Ilias, einiger Schwärmerei für die Odyssee begegnet? Von sonstiger epischer Poesie wird auf der Oberstufe nur Vergil bekannt, dem ich bei der beschränkten Zeit jetzt nicht breiten Raum gebe. Bei geschickter Behandlung jedoch, die an das Stoffliche stark anknüpft, ist der Sekundaner für ihn zu gewinnen; dabei wird der Vergleich der Äneis in ihrem ganzen Aufbau mit den homerischen Gesängen dem Schüler ebenso verständlich als lehrreich sein. Zu diesem Zwecke darf auch in Prima mit Hülfe der Privatlektüre einmal Gelegenheit genommen werden, auf Vergil zurückzukommen.

Die Lyrik der Alten lernen unsere Schüler nur aus Horaz kennen. Hier kommt dem Lehrer das jugendliche Alter so sehr entgegen, daſs es übel bestellt sein muſs, wenn nicht rechte Frucht bleibt. Um so höher sollte man sich das Ziel stecken und auch hier aus anderer Dichtung heranziehen, was der rechten Stimmung förderlich ist. Gute Übersetzungen können ein Förderungsmittel werden, und damit ist denn auch die Heranziehung einzelner Stellen aus griechischen Lyrikern und römischen Elegikern (nämlich in Übersetzung) leichter ermöglicht. Ich glaube nicht, daſs sich in den Bibliotheken der Lehrer dafür viel findet. Mag allgemeine Geringschätzung der Grund eines spröden Verhaltens gegen die Übersetzungslitteratur sein, mag der Philologe die Empfindung des Fremden und Schalen selbst bei den besten Leistungen nicht überwinden können: auch hier muſs er sich auf den Standpunkt des Schülers und Nichtkenners versetzen. Wir nehmen so manches Produkt auswärtiger Litteratur in der Übersetzung freudig auf, ehe wir das Original kennen! Nachher freilich, wenn wir der Sprache kundig geworden sind, will es so weniger munden.

Bei der Tragödie der Griechen habe ich immer die Empfindung, daſs das, was sie dem Schüler geben könnte, noch nicht überall erschöpft wird. Die Aufführung setzt übergroſsen Apparat

Digitized by Google

in Bewegung und bringt groſsen Segen nur wenigen. Bei der Klassenlektüre bildet ein Hindernis der Aufenthalt bei weniger Nötigem, was die philologische Gewissenhaftigkeit zu übergehen sich scheut, und Zeitnot für reichliche Verarbeitung des Ganzen, wodurch erst dem Dichter sein Recht wird. Die neue Vorschrift, nicht zu einer Zeit Dichter und Prosaiker zu lesen, hat hier insbesondere ihre Berechtigung. Wörtlich genommen und mechanisch angewandt, kann sie sonst auch Schaden bringen. Einer sophokleischen Tragödie aber kann man wochenlang alle Zeit, d. h. täglich eine Stunde nebst Hausarbeit gewähren. Und dann ist allerdings aus dem ganzen dem Schüler übersehbaren Gebiete des griechischen Kultur- und Geisteslebens, sowie auch aus der Entwickelung moderner und deutscher dramatischer Dichtung gar vielerlei nutzbar zu machen. Dafür, daſs wir von der antiken Komödie nichts bieten können, muſs Horaz' Satirendichtung der Ersatz sein; eine auſserordentlich angenehme Unterrichtsaufgabe, wenn es gelingt, in den ganzen Ton die rechte Stimmung zu bringen.

Auch von der Kunst der Alten müssen wir uns bemühen dem Schüler bei Gelegenheit des altsprachlichen Unterrichts eine deutlichere Anschauung zu geben. Der Zeichnenunterricht sollte die Säulenordnungen, die wichtigsten Maſsverhältnisse, den allgemeinen Charakter des antiken Tempelbaues praktisch verdeutlichen; der philologische Lehrer der Oberstufe kann dies dann alles in helleres Licht stellen und zu besserem Verständnis bringen.

Aber auch von dem griechischen und römischen Hause kann der Schüler durch bessere Anschauungsmittel zur rechten Zeit eine rechte Vorstellung erhalten. Ist er noch nicht stumpf geworden, hat er noch etwas von der lebendigen Kinderphantasie, so wird er sich eine machen, wenn nicht eine richtige, so eine falsche. Das Anzeichnen des homerischen Hauses in gewohnter Weitläufigkeit, der Streit um die *ὀρσοθύρη* u. s. w. wird es nicht thun. Aber eine Anschauung vor dem nach innen sich öffnenden Gebäude muſs der Schüler haben. Nicht nur die Scenerie des Freiermordes, sondern auch der letzten Gespräche des Sokrates soll er sich richtiger denken. Auch wo die Römer im öffentlichen Leben verhandelten und wie sie im horazischen Zeitalter wohnten, kann er deutlicher erfahren.

Nicht alle Schüler sind für die Schönheiten der bildenden Kunst gleich empfänglich, ebensowenig wie alle Lehrer. Aber eine Zusammenstellung der ägyptischen Bildwerke, der äginetischen, der hochklassischen, der nachklassischen Skulpturen wird jedem von der Entwickelung der plastischen Kunst bei den Griechen eine Vorstellung geben, zumal wenn diese Anleitung in richtigem Zusammenhang mit der sonstigen kulturgeschichtlichen Entwickelung erteilt wird. Ebenso ist Kunst und Kunsthandwerk bei Gelegenheit der lateinischen Lektüre zu beachten.

Ein so betriebener altsprachlicher Unterricht kommt auch dem

Digitized by Google

übrigen Unterricht zu Hülfe. In der Geschichte sorgen jetzt die höheren Schulen auf der Mittelstufe besser als bisher für die allgemeine Bildung auch derjenigen, die mit der Abschluſsprüfung die Schule verlassen. Die Lehrer der Oberstufe haben dieses Wissen zu vertiefen, und zwar zunächst auf der breiten Unterlage der antiken Staats- und Kulturgeschichte, von der aus alle Verhältnisse der mittelalterlichen und neueren Geschichte helleres Licht erhalten können. Aus dem Gegensatz der antiken und modernen Weltanschauung muſs für die christliche Glaubens- und Sittenlehre das Verständnis vertieft und erweitert werden: dahin zu wirken hat nicht nur der Religionslehrer, sondern auch der Lehrer der alten Sprachen überall Gelegenheit. Am meisten gewinnt der deutsche Unterricht aus gutem Betrieb der alten Klassiker. Überall wird er zu ihnen enge Beziehung suchen und so die Erkenntnis und das Verständnis unserer vaterländischen Litteratur, wie das Denken, Sprechen und Schreiben in der Muttersprache nach klarstem Vorbilde am besten fördern.

Alle diese Dinge erscheinen so wenig neu und so selbstverständlich, aber es kommt darauf an, in welchem Grade sie in Wahrheit beachtet und lebendig wirksam gemacht werden. Da der einzelne Lehrer hier nicht alles thun kann, so bedarf es eines Zusammenwirkens, wie es aus liebevoller Hingabe an die Sache und freundschaftlicher Verbindung der Personen entspringen kann; und daran gebricht es noch oft. Aber auch der einzelne Lehrer wird, wenn er auf das eingeht, was ich meine, sich nicht leicht für einen Gerechten halten. Ich wage hier einen Übelstand zu berühren, der vielleicht öfters empfunden und vertraulich eingestanden, als offen besprochen und bekannt worden ist.

Diejenigen Lehrer (ich will fast ausschlieſslich von dem Fach der klassischen Philologie sprechen), welche sich wissenschaftlichen Sinn und wissenschaftliche Regsamkeit bewahren, hängen damit meist zu sehr an ihren akademischen Anfängen. Ja, es giebt unter den besten von ihnen einen nicht kleinen Teil, der sich wegen der wissenschaftlichen Arbeit, die er auſser Zusammenhang mit der Schule nebenbei treibt, höher schätzt als wegen seiner Lehrerthätigkeit. Wie kann er das, wenn er seinen Lehrerberuf nach seinen besten Kräften zu erfüllen sucht, was er doch soll? Wie kann er mit der geringen Zeit, die ihm dieser Beruf für wissenschaftliche Forscherarbeit übrig läſst, mit den Männern wetteifern wollen, die fast alle ihre Zeit wissenschaftlicher Forschung zuwenden können? Ist doch die strengwissenschaftliche Arbeit, welche Neues auf dem Wege exakter Forschung ergründen will, jetzt überall so geteilt, daſs die ganze Kraft eines Mannes sich auf speziellem Gebiete bethätigen muſs, wenn er zu den Schatzgräbern gehören will. Wird das der Schulmann können? Und wenn er nun seine abgerungene Zeit daran wendet (wer möchte ihm die Freude nicht gönnen, und Ausnahmen kann es

Digitized by Google

ja geben), kann es ihm volle Genugthuung sein, ein Kleiner zu heiſsen im Reiche der Gelehrten? Ich meine, seine geistige Thätigkeit hat, falls er die Wissenschaft liebt und ein denkender Mann ist, ein reicheres Gebiet, wenn er möglichst alles zu umfassen sucht, was die Schulschriftsteller geben und was der Schulunterricht irgend brauchen kann, wenn er sein Wissen in diesem Umfange nach sprachlicher, sachlicher, ethischer und ästhetischer Seite mehr und mehr zu erweitern und zu vertiefen sucht. Dazu kann seine ganze Arbeit im Unterricht und in der Studierstube zusammenwirken; und aus solcher Arbeit kann eine Höhe der wissenschaftlichen und geistigen Bildung entstehen, welche der der Durchschnittsgelehrten an den Universitäten (von besonderer Genialität sehe ich hier überhaupt ab) vollkommen ebenbürtig ist. Möchten die Philologen ihre wissenschaftliche Arbeit nur recht anlegen; ob sie schreiben und drucken lassen, ist nicht entscheidend: die Jugend soll die Frucht haben.

Wenn v. Wilamowitz so absprechend über die jetzigen und künftigen Leistungen der Knaben, die von den Gymnasien kommen, geurteilt hat, so kann das für uns Lehrer nichts rechtes bedeuten: wir sollten weder Anstoſs daran nehmen, noch aus Groll über die Verminderung der Stundenzahl dem beipflichten. Der Gelehrte muſs ja wissen, was er braucht, und wie er in seinem Elementarkursus, den er für nötig ansieht, sich seine Schüler heranzieht. Wenn ihm Knaben, die anderwärts zu ihren Universitätsjahren gekommen sind, schon eben so recht sind als die Gymnasiasten, so möge er selbst zusehen. Unsere Aufgabe auf der Schule ist es nach meiner Ansicht gar nicht, Schüler für ein philologisches Seminar, wie sie sich mehr und mehr gestaltet haben, heranzubilden; sondern wir erziehen für alle Zweige der Wissenschaft und für alle höheren Berufsgattungen, und zwar gerade auch wir Lehrer der alten Sprachen. Ich wollte, es wäre dies auch in früheren Zeiten, als die Stundenzahl so viel gröſser war, immer beachtet worden. Vielleicht hätten wir dann mehr Freunde, und wir wären vor der Niederlage, die uns so schweren Verlust gebracht hat, bewahrt geblieben. Unsere Aufgabe ist es jetzt, die Berechtigung unserer Sache noch besser zu bethätigen und dadurch soviel wiederzugewinnen, als zur Erreichung des wesentlichen Ziels notwendig ist. In diesem Sinne wollen wir Lehrer den altklassischen Unterricht einheitlich entwickeln als eine wesentliche Grundlage höherer allgemeiner Bildung, und in diesem Sinne wollen wir selbst die Alten studieren mit notwendiger Selbstbeschränkung und doch wieder weit umfassend, damit wir, wenn wir uns ihres wesentlichsten und wertvollsten Gehalts bemächtigen, in unserem Lehrerberuf nach Kräften segensreich wirken.

Altona. Hermann Genz.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Conrad Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert. Geschichtlicher Überblick im Auftrage des Königl. Preuſsischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Mit amtlichen Nachweisungen über den Besuch höherer Lehranstalten des Deutschen Reiches. Berlin 1893, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung. VIII, 206 u. 53 S. 8. 4 M.

Die Schrift ist in ihrem historischen Teile vortrefflich geeignet, nicht nur dem Auslande, sondern auch den Deutschen selbst einen Überblick über die Entwickelung unseres höheren Schulwesens in ihren tieferen Zusammenhängen zu geben. In fünf Abschnitten werden „Das Erbe der Vergangenheit“, „Die Sehnsucht nach dem Deutschen Reiche“, „Die Kämpfe um die Begründung des Deutschen Reiches“, „Die Errichtung und der Ausbau des Deutschen Reiches“, endlich „Der Entwickelungsgang des Lehrverfahrens in den einzelnen Fächern“ vorgeführt und von gröſseren Gesichtspunkten aus die Entwickelung beleuchtet und erklärt. Freilich wird der Einzelne manches vermissen, was er gerne gesehen hätte, und namentlich kommt Süddeutschland nicht völlig zu seinem Rechte. Dieser Teil unseres Vaterlandes ist durchaus nicht allezeit den preuſsischen Reformen im Gymnasial- und Realschulwesen erst nachgefolgt, sondern meist vereinzelt maſsgebend vorangegangen; dieses Verhältnis tritt aber hier nicht genügend hervor.

Ein Anhang giebt amtliche Nachweisungen über den Besuch der höheren Schulen; der Verf. erhielt hier das Material von den einzelnen Bundesregierungen; Ungenauigkeiten können ihm also nicht zur Last fallen. Und doch könnte es scheinen, daſs sich solche finden. In den Südwestdeutschen Schulbl. 10, 152 A. wird nämlich behauptet, daſs keine einzige Zahl dieser offiziellen Angaben mit der ebend. 9, 90—92 veröffentlichten Statistik übereinstimme. Danach gab es im Jahre 1890 nach den offiziellen Angaben 26 Realanstalten mit Latein, 6 ohne solches; in der That hatte damals Baden 3 Realgymnasien und 9 höhere Bürgerschulen

Digitized by Google

mit Realgymnasiallehrplan, dagegen 6 Realschulen und 14 höhere Bürgerschulen mit Realschullehrplan, also ohne Latein. Aber die Differenz wird wohl darauf zurückzuführen sein, daſs die offizielle Statistik auch die höheren Bürgerschulen mit Realschullehrplan und fakultativem Latein, überall wo dieser fakultative Unterricht thatsächlich vorhanden war, als Realanstalten mit Latein gezählt hat. Auch für das Groſsherzogtum Hessen habe ich einzelne Angaben nicht zu verstehen vermocht. So werden 4 Realanstalten mit Latein angeführt, Hessen hatte aber im Jahre 1890 4 Realgymnasien und 2 Realschulen, die zugleich Progymnasien waren; wohin sind letztere gerechnet? Unter die Gymnasialanstalten nicht; denn dort werden nur 8 gezählt (Darmstadt 2, Bensheim, Büdingen, Gieſsen, Laubach, Mainz, Worms). Realanstalten ohne Latein werden im Jahre 1890 14 aufgeführt; auch hierbei können die 2 Progymnasien nicht mitgerechnet sein. Denn es werden überall, wo Realgymnasium und Realschule unter einer Direktion stehen, stets beide Anstalten besonders gezählt. Vielleicht wird es ähnlich mit den Angaben da und dort stehen, und vielleicht ist der Grund, daſs die Leitsätze für die statistische Behandlung nicht klar genug lauteten; aber das sind Kleinigkeiten, die dem Werte der Schrift keinen Abbruch thun.

Gieſsen. Herman Schiller.

Wilhelm Schrader, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle. Berlin 1894, Ferd. Dümmler. 2 Bände. 640 und 583 S. gr. 8. 31 M.

Die Universität Halle wird im Juli k. J. ihre 200jährige Jubelfeier begehen. Zu dieser Feier hat der Kurator D. Dr. Schrader eine Geschichte der Hochschule geschrieben, die ihre äuſsere und innere Entwickelung, sowie ihre Stellung in dem allgemeinen Gange der Wissenschaft bis auf die Gegenwart darlegt, und damit ein Werk geschaffen, das als hervorragendste Festschrift, ein monumentum aere perennius, betrachtet werden darf. In 6 Büchern und 25 Kapiteln behandelt der Verf. den umfangreichen Stoff. Jedem Kapitel sind Anmerkungen und Quellennachweise beigegeben; es ist erstaunlich, welches Material hier nicht bloſs citiert, sondern beurteilt und ausgenutzt wird. Die zweite Hälfte des zweiten Bandes enthält S. 351—568 Aktenstücke zur Universitätsgeschichte und S. 569—583 ein genaues Register.

Die Darstellung beginnt mit den Worten: „Die Fürsten der preuſsisch-brandenburgischen Lande haben wiederholt bei bedeutsamen Wandlungen ihrer Machtstellung unternommen, durch Gründung groſser Bildungsstätten die Entwickelung des öffentlichen Geistes zu fördern und die veränderten Formen des staatlichen Lebens mit neuem Gehalt zu füllen“ . . .

Digitized by Google

Doch wir müssen der Versuchung zu längeren Auszügen widerstehen und uns auf das beschränken, was uns d. h. das Gymnasialwesen näher angeht. Daher nur noch die Bemerkung, dafs nach dem erwähnten staatsklugen Grundsatz auch die Hallische Universität ins Leben gerufen ist, und dafs gerade nach Halle, in der Mitte des Staates, äufsere wie innere Gründe wiesen. Gestiftet ist die neue Universität durch den Kurfürsten Friedrich von Brandenburg; aber diese Universität wäre nicht ohne Thomasius entstanden, noch ohne Francke zu ihrem gewaltigen Einflufs gediehen.

Jurisprudenz und Theologie trieben gleich im ersten Jahrzehnt neue, blühende Zweige am Baume der Wissenschaft; es war das Verdienst von Männern wie Thomasius und Stryk, Ludewig und Heineccius, Francke, Breithaupt und Joachim Lange. Auch die Medizin machte einen vielversprechenden Anfang; ihren theoretischen Teil vertrat Georg Ernst Stahl, ihren praktischen Teil Friedrich Hoffmann (*liquor anodynus Hoffmanni*, Hoffmannstropfen). Dürftig war es mit der Philosophie und Philologie bestellt; die Humanitätsstudien fanden geringe Pflege; doch soll nicht unerwähnt bleiben, dafs der gelehrte Schulmann und Theologe Joachim Lange durch seinen *Hodegus Latini sermonis tripartitus* und durch seine lateinische Grammatik, von der bei seinem Tode (1744) mehr als 100 000 Exemplare abgesetzt waren, sich entschiedene Verdienste um den lateinischen Unterricht erworben hat. Mit der Philosophie wurde es besser, seitdem Christian Wolff in Halle lehrte, dessen System in seinen Grundzügen und in seinem Einflufs auf das deutsche Geistesleben sehr klar und einleuchtend dargestellt wird. Der Philologie fehlte hier wie überall „das, was den Humanitätsstudien erst Odem und Weihe giebt, die liebevolle Vertrautheit mit griechischer Sprache und Litteratur“. Gleichwohl darf von dem Zeitraum 1694—1730 gerühmt werden: die junge Hochschule brachte der Wissenschaft, der Kirche, der deutschen Sprache, dem Staate reiche Frucht. Von dem ganzen preufsischen Beamten-, Pastoren- und Lehrerstande glaubt Schmoller sagen zu dürfen, dafs er in Halle bei Thomasius und Wolff, bei Ludewig und J. H. Böhmer, sowie bei den Schülern Speners in die Schule gegangen sei; ja in gewissem Sinne könne man den grofsen König selbst als einen Schüler der Hallischen Universität bezeichnen, da Christian Wolff der Ausgangspunkt seiner geistigen Entwickelung gewesen sei. Halle war die preufsische Universität κατ' ἐξοχήν.

Über das dritte Buch: „Rückgang der ursprünglichen Kraft, neue Anfänge, 1730—1768“ gehen wir kurz hinweg. Zu nennen wären etwa nur S. J. Baumgarten und Semler, welche die theologische Wissenschaft in neue Bahnen lenkten. Sonst ist von Professoren und Studenten, von Lehr- und Geldmitteln, selbst von dem Verhältnis der beiden preufsischen Könige zu ihrer Uni-

Digitized by Google

versität nicht viel Erfreuliches zu berichten. Doch soll es Friedrich Wilhelm I unvergessen sein, daſs er sich um die Zurückberufung des vertriebenen Christian Wolff bemüht hat. Bekanntlich gelang es erst Friedrich II, den Philosophen für Halle wiederzugewinnen, ohne daſs dieser indessen die frühere Wirksamkeit als akademischer Lehrer wiederzuerlangen vermochte.

Wenn der groſse König den Universitäten wirkliche Hülfe und stetige Fürsorge auch nie gewidmet hat, so hatte er für die Grundlagen und Ziele der akademischen Bildung doch ein durchaus richtiges Verständnis; den Wert eines einsichtigen Vortrages über Geschichte und die Bedeutung der Humanitätsstudien für alle Wissenschaft hat er voll gewürdigt. Gerade heute wäre es an der Zeit, seine Ansichten über Gymnasial- und Universitätsbildung in Erinnerung zu bringen. „*Vom Griechischen und Lateinischen gehe ich durchaus nicht ab bei dem Unterricht in den Schulen*“: diesen seinen Grundsatz halten wir denen entgegen, die wie weiland die Philanthropinisten das Erlernen der alten Sprachen für ein Unglück anzusehen scheinen. Es war nicht Friedrichs Schuld, daſs der mit hohem Gehalt und Titel nach Halle berufene Geheimde Rat Klotz unrühmlichen Angedenkens sich so schlecht bewährte, und daſs das Experiment des Ministers v. Zedlitz mit dem unfähigen Trapp und seiner philanthropinistischen Erziehungsanstalt miſsglückte — zum Glück! Denn nun wurde (im August 1783) *Friedrich August Wolf* als Professor der alten Litteratur und Pädagogik, wozu bald auch die Professur der Beredsamkeit kam, berufen, *der* Mann, welcher der von ihm erwählten Wissenschaft ein völlig verändertes Gepräge und der Friedrichs-Universität neuen Glanz verleihen sollte.

Was F. A. Wolf bedeutet als Begründer der Altertumswissenschaft in Deutschland, als akademischer Lehrer und Seminardirektor, als Vorkämpfer für einen vom Predigerstand losgelösten besondern Stand der Gymnasiallehrer und als Ratgeber der preuſsischen Unterrichtsverwaltung: das brauche ich den Lesern dieser Zeitschrift nicht zu erzählen. Schrader schildert die Persönlichkeit und Wirksamkeit des groſsen Gelehrten und Lehrers mit dem gereiften Urteil des Mannes und der Begeisterung eines Jünglings; es ist immer eine Herzstärkung, das schöpferische Thun eines Fürsten im Reiche des Geistes nachdenkend zu betrachten, mag man auch im einzelnen, z. B. über den dauernden Wert der *Prolegomena ad Homerum*, etwas nüchterner denken. Vielleicht ist es nur Zufall, daſs Schrader die Geschichte und Kritik der Wolfschen Prolegomena von Richard Volkmann, auch einem Hallenser Philologen, weder im Text noch in den Anmerkungen erwähnt. Einem aber muſs ich entschieden widersprechen, der Bemerkung, „daſs unsere Gymnasien trotz aller Änderungen im wesentlichen noch heute das Gepräge tragen, welches Wolf ihnen

Digitized by Google

verliehen wissen wollte". Das ist nicht der Fall, Gott sei's geklagt! Wie kann Schrader das behaupten, der noch in der vorletzten Auflage seiner Pädagogischen Bedenken im Hinblick auf die „Reform" von 1882 äuſserte, nun sei es aber mit der Reduktion des klassischen Unterrichts genug, wir könnten keine halbe Stunde Latein und Griechisch mehr entbehren? Für F. A. Wolf waren die Humanitätsstudien das A und O, die unentbehrliche Grundlage aller höheren Bildung: wie sollte er die grausame Verstümmelung des griechischen und lateinischen Unterrichts von unten an bis oben hin gutheiſsen! Würde der unverständige Kampf gegen die alten Sprachen und die angeblich dadurch herbeigeführte Überbürdung der Jugend nicht seinen grimmigen Spott herausgefordert haben? Und nun gar die pädagogische Weisheit und Praxis unserer Tage! Der Mann, dem die Basedow und Trapp und alle philanthropinistischen Mätzchen in der Seele zuwider waren, der seinen Schülern wissenschaftliche Gründlichkeit und idealen Sinn als die besten Gaben fürs Lehramt einzuprägen suchte: wahrlich, er würde von dieser wortfrohen Pädagogik und ihren Künsten wenig erbaut gewesen sein nnd von ihr geurteilt haben, sie fülle das Papier und mache die Köpfe leer, oder noch anzüglicher und derber. Der Rest sei Schweigen. Schrader aber mag von seiner Höhe herab wie aus der Vogelperspektive mild urteilen; wir, die wir mitten drinstecken, sehen die Dinge anders. Daſs freilich die Welt heute sich „auf die feinen vielgestaltigen und doch zusammenklingenden Gesetze der Geistesbildung" sonderlich verstehe, behauptet er nicht.

Wie verhängnisvoll für F. A. Wolf die Katastrophe der Hallischen Universität im Jahre 1806 wurde, dürfte bekannt sein. Ein ebenbürtiger Nachfolger war 1820 in Karl Reisig gefunden, den aber der Tod schon 1829 auf einer Studienreise in Venedig hinwegraffte. Schraders schöne Charakteristik klingt wie ein warm empfundener Nachruf an den Frühvollendeten. Der Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft wird nicht besonders gedacht. Reisigs gröſster Schüler, Friedrich Ritschl, lehrte nur kurze Zeit (1829—1833), aber mit stets wachsendem Erfolge in Halle. Über Reisigs Nachfolger, Gottfried Bernhardy, und seine langjährige erfolgreiche Lehrthätigkeit hätten wir gerne mehr gehört. Aus dem Abschnitt über ihn entlehnen wir einen Satz, den unsere Schulreformer mit ihrem vorzeitigen Dringen auf Sachkenntnisse wohl beherzigen sollten: „Die lernbegierige Jugend wird eher und stärker durch die Schönheit der alten Sprachen und Schriftwerke, als durch die erst mittelbar aus ihnen zu entnehmende Sachkenntnis angezogen".

Wer könnte von der Universität Halle reden, ohne des Kanzlers August Hermann Niemeyer zu gedenken! Er hat Franckes Stiftungen und der Hochschule ein langes, arbeitsvolles Leben in aller Treue gewidmet. Durch sein viel gebrauchtes

Digitized by Google

Lehrbuch für die oberen Klassen der Gelehrtenschulen, 1801 zuerst, 1843 zuletzt in 18. Auflage erschienen, hat er auf den Religionsunterricht einen weitgehenden Einfluſs in rationalistischem Sinne geübt. „Der hohe Wert seiner Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts ist noch heute nicht verblaſst. Niemand hat es seiner Zeit höher geschätzt als Herbart, der Pädagoge unter den Philosophen, der es als die Summe der Pädagogik, das Sicherste und Bewährteste, das allgemein Verständliche und Annehmbare, als die breite und feste Erfahrungsgrundlage für die Theorie der Erfahrung ansah“.

Auſserhalb unseres Gesichtskreises liegt es endlich nicht, daran zu erinnern, daſs sich gerade in Halle ein beträchtliches Stück der neueren Kirchengeschichte abgespielt hat. Die Stadien des Kampfes seien mit den Worten Pietismus, Rationalismus (Semler, Wegscheider, Gesenius), bibelgläubige Vermittelungstheologie (auſser Steffens und Schleiermacher vornehmlich Tholuck, Julius Müller) kurz bezeichnet. Die Darstellung des Entwickelungsganges rechnen wir zu den anziehendsten und gelungensten Partieen des vortrefflichen Buches. In dem Streite der Berliner gegen die Hallenser scheint mir der Verf. nur die eine Seite zu sehen oder doch nur zu beachten, ich möchte sagen die Kehrseite der Medaille. Die Verdienste der gegenwärtigen theologischen Fakultät um die Wissenschaft, die Kirche und Kirchenverfassung will ich gewiſs nicht leugnen oder schmälern. Wenn aber Schrader wähnt, die Fakultät habe wesentlich dazu beigetragen, „durch einen aus evangelischer Einsicht und Gesinnung hervorgegangenen Einspruch den Anstoſs zur Beseitigung eines Gesetzentwurfes zu geben, welcher der evangelischen Kirche und der evangelischen Erziehung des Volkes schwere Gefahr drohte“: so muſs ich dem ganz entschieden widersprechen, kann aber an diesem Orte meinen Widerspruch nicht weiter begründen.

Dieser Dissensus thut selbstverständlich meiner Verehrung für den würdigen Verf. und sein ausgezeichnetes Buch keinen Eintrag. Wer so wie er das Groſse und das Kleine, das Ideale und das Alltägliche mit gleicher Sorgfalt umspannt und zu einem anschaulichen Gesamtbilde zu runden versteht, hat wahrlich Anspruch auf dankbare Leser. Möchte er deren auch im Kreise meiner Amtsgenossen recht viele finden!

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

M. Evers und F. Fauth, Hülfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht für evangelische Religionslehrer und Pfarrer, Studierende, Seminaristen und reifere Schüler höherer Lehranstalten. I. Abteilung, Heft 3: Die Gleichnisse Jesu, zweite Hälfte von M. Evers. Berlin 1893, Reuther & Reichard. 40 S. 8. 0,50 M.

In diesem Hefte der Hülfsmittel bietet der Verf. auf 40 Seiten Erläuterungen zu 28 Gleichnissen Jesu dar, im besonderen der

Digitized by Google

im Lucas-Evangelium mitgeteilten und ihrer Parallelen bei Matthäus und Marcus. Der reiche Schatz religiöser Wahrheiten und Lehren, der scheinbar offenkundig in den Gleichnissen ruht, aber doch nur durch wissenschaftliches Eindringen vollkommen gehoben werden kann, wird hier Lehrern und Schülern auf dem Wege eingehender Erörterungen zugänglich gemacht. Die Methode, welche der Verf. dabei befolgt, ist die auch sonst übliche. Auf die Erklärung des Bildes, welche Berücksichtigung der Zeitgeschichte und archäologische Notizen erfordert, folgt die Darlegung des Grundgedankens des Gleichnisses und darauf dessen Begründung und Nutzanwendung für das Leben. Der Verf. hat dabei vorzügliche Vorarbeiten verwertet, aber nicht minder Wertvolles aus dem Eigenen gegeben, denn er erläutert vielfach durch treffende Citate aus den Schriften alter und neuer Autoren und durch gut gewählte Beispiele aus der Geschichte und dem menschlichen Leben. Der letzte Zweck der Darlegungen liegt in dem Wunsche des Verf.s, die Jugend mit Liebe zum Christentum zu erfüllen und sie durch ernste Belehrungen zur sittlichen Lebensführung anzuleiten.

Im grofsen und ganzen kann man den Ausführungen des Verf.s vollkommen beistimmen, an einzelnen Stellen aber ist doch wohl etwas zu viel aus den Worten des Gleichnisses herausgelesen worden, so z. B. S. 9, wo es in Bezug auf den reichen Mann und den armen Lazarus heifst: „Es scheint, als würde der Reiche blofs, weil er reich war, gepeinigt, der Arme blofs, weil er arm war, getröstet; doch nach dem Zusammenhange ist jener zugleich gottlos, dieser zugleich fromm“. Indessen sieht man sich vergebens nach Beweisen von der Gottlosigkeit des einen und der Frömmigkeit des anderen um. Mag auch der Vorwurf der Teilnahmlosigkeit an dem Leiden eines Armen den Reichen und mehr noch dessen Dienerschaft treffen, von einer besonderen Frömmigkeit des Lazarus ist jedenfalls nicht berichtet. Dafs anderes nicht zur vollen Erkenntnis des Schülers gebracht werden kann, wie z. B. S. 36 die Ausstofsung des doch von der Strafse her ohne Hochzeitskleid geladenen Gastes von dem Abendmahl, liegt an der Überlieferung, nicht an dem Erklärer. Eine Erläuterung aber vermifst man zu dem Schlufssatze des Gleichnisses von dem Abendmahl (Matt. 22, 14): Viele sind berufen, aber Wenige sind auserwählt, welcher mit der Ausstofsung nur des Einen vom Abendmahl nicht in Übereinstimmung steht. — Hinsichtlich der Darstellung sei noch bemerkt, dafs sie für eine Schrift, welche Schüler lesen sollen, zuweilen etwas zu hoch gegriffen ist. Wenn es S. 7 heifst: „Treue und Wohlthätigkeit im Irdischen sind nicht der Realgrund der Seligkeit, sondern Erkenntnisgrund der Glaubenstreue“, so mufs man doch zweifeln, ob damit der Ton richtig getroffen ist, in welchem man sonst zu Schülern redet.

Berlin. J. Heidemann.

Digitized by Google

Karl Voelker, Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen. Unter Mitwirkung von Hermann L. Strack bearbeitet und herausgegeben. Zweite, neu bearbeitete Auflage. Mit 2 Abbildungen und 2 Karten. Gera 1893, Theodor Hoffmann. VIII u. 622 S. gr. 8. 1,80 M.

Das vorliegende Buch ist eine Umarbeitung des im Jahre 1890 erschienenen Biblischen Lesebuchs für evangelische Schulen von Karl Voelker. Es sucht dem Bedürfnisse des Unterrichts nach den verschiedensten Richtungen gerecht zu werden. Zunächst durch eine sorgfältige Aussonderung solcher Abschnitte, die zu einer Lesung und Besprechung mit Schülern nicht geeignet sind. Im ganzen wird man der getroffenen Auswahl beistimmen können; doch hätte vielleicht noch manches geradezu wegbleiben sollen, was nur als nicht geeignet zur Wiederholung bezeichnet ist, indem es in runde Klammern geschlossen ist. Ref. will nur eine Stelle als Beispiel anführen (S. 5) aus 1. Mose 4, Kains und Seths Nachkommen; die eingeklammerte Stelle ist in dem gegebenen Zusammenhange zum Teil unverständlich, zum Teil nur trockene Aufzählung und wahrscheinlich nur der Erwähnung Jubals und Thubalkains halber beibehalten. — Dem Unterricht dient ferner die Disposition des Stoffes, der in folgender Weise gruppiert ist: Der erste Teil (288 S.) giebt den Stoff des Alten Testaments in vier Abschnitten: A. Die Heilsgeschichte des alten Bundes, B. Die heilige Dichtkunst im Alten Testament, C. Die Propheten, D. Die Apokryphen. Der Stoff des Neuen Testaments umfafst 300 Seiten und teilt sich in drei Abschnitte: A. Heiligengeschichte des Neuen Bundes, B. Die Lehrschriften des Neuen Testaments, C. Das prophetische Buch; ein Anhang behandelt die Leidenszeit Jesu und die Zeit seiner Verherrlichung. — Ebenfalls auf die Bedürfnisse der Schule sind die fünf Beilagen berechnet: ein Verzeichnis der Bücher des Alten und Neuen Testaments, ein Verzeichnis der Anfänge der Evangelien und Episteln aller Sonn- und Festtage, eine Tabelle der zu behandelnden biblischen Geschichten und der dazu gehörigen Unterrichtsstoffe, eine Zeittafel und ein Wort- und Sachregister. Beigegeben ist eine Tafel mit den Abbildungen des Grundrisses der Stiftshütte und des Herodianischen Tempels, aufserdem eine Karte der Missionsreisen des Apostels Paulus und eine Karte von Palästina zur Zeit Christi. Hervorhebung unter den Beilagen verdient die dritte, das Verzeichnis der zu behandelnden biblischen Geschichten und der dazu gehörigen Unterrichtsstoffe; sie stellt in fünf Kolumnen einander parallel die nach Stoff und Gedanken zusammengehörigen Geschichten, Leitstellen, Lesestoff, Liederverse und Abschnitte des Katechismus. Dafs damit ein sehr dankenswertes Hülfsmittel für die Präparation des Lehrers gegeben ist, leuchtet sofort ein.

So erscheint das Buch nach allen Seiten hin als ein praktisches und empfehlenswertes Unterrichtsmittel, dessen Wert und Brauchbarkeit für die Schule noch durch den guten Druck und

Digitized by Google

die würdige Ausstattung bei billiger Preisstellung erhöht wird. Es verdient in vollem Maſse die Billigung und Empfehlung, die ihm von Behörden, wie dem Evangelischen Oberkirchenrat in Berlin und der Herzoglich Anhaltischen Regierung, zuteil geworden ist.

Cöthen. H. Kluge.

Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Herausgegeben von P. Hellwig, P. Hirt und U. Zernial. 1. und 2. Teil für Sexta bezw. Quinta. Dresden 1893, L. Ehlermann. XII u. 272, XII u. 316 S. 8. 1,70 u. 1,90 M.

Die Lesebücher sind selbstverständlich im Anschlusse an die neuen Lehrpläne abgefaſst, und die danach getroffene Stoffauswahl ist im ganzen gelungen. Ob man unter die Fabeln die für kleine Vorschüler berechneten platten und salzlosen Stücke von Pfeffel, Lichtwer u. s. w. aufnehmen muſste, möchte ich bezweifeln. Über die Märchen habe ich schon früher meine Ansicht ausgesprochen. Recht ansprechend ist dagegen in dem Quintateile die Auswahl aus den alten Sagen und Geschichten. Das Gebotene ist überall so reich, daſs die betr. Klasse für zwei Jahre Stoff genug hat.

Neu ist die Aufnahme besonderer Lesestücke (Übungsstücke), an denen die deutsche Grammatik betrieben werden soll; ich muſs allerdings gestehen, daſs ich die Gründe für diese Maſsregel nicht einzusehen vermag. Denn die dafür angeführten sind nicht stichhaltig. Auſserdem sind ja die Schreibübungen vorhanden. Die äuſsere Ausstattung der Bücher ist vortrefflich, der Preis für das Gebotene mäſsig.

Gieſsen. Herman Schiller.

Hermann Schreyer, Das Fortleben homerischer Gestalten in Goethes Dichtung. Gütersloh 1893, C. Bertelsmann. (Gymnasialbibliothek, 8. Heft). 92 S. 8. 1,20 M.

Der Verf. ist auf dem von ihm bearbeiteten Gebiete nicht nur durch Studien heimisch, sondern auch durch Dichtungen, welche sich an Goethesche Entwürfe und unvollendete Schöpfungen anschlieſsen. Er hat das Verhältnis Goethes zu Homer überhaupt schon einmal behandelt in einem Programm von Pforta aus dem Jahre 1884, und die Gestalt Helenas im besonderen in seiner Schrift: Goethes Faust als einheitliche Dichtung erläutert und verteidigt (Halle 1881). Wir besitzen von ihm ein Drama Nausikaa, gedichtet „in freier Ausführung des Goetheschen Entwurfs“ (Halle 1884), und ein Drama, welches in naher Beziehung zu Goethes Achilleis steht, Die Hochzeit des Achilleus (Gütersloh 1891). So konnte er hier in seinem Beitrag zur Gymnasial-Bibliothek aus dem Vollen schöpfen.

Digitized by Google

Er beginnt mit einer allgemeinen Geschichte von Goethes Homerstudien und bespricht dann im einzelnen Werke oder Gestalten, die aus Homer stammen oder doch mit Homer einen näheren oder entfernteren Zusammenhang haben: Iphigenia in Taurien, den Plan zu Iphigenia in Delphi, Nausikaa, die Achilleis und Helena im Faust. Überall beginnt er mit einer genauen Feststellung des Stoffes, wie er bei Homer vorliegt, wie er dann in anderen griechischen Dichtungen und Sagen geformt ist, und kommt so zu Goethe. Den Ausdruck im Titel „homerische Gestalten“ darf man dabei nicht zu sehr pressen, da Iphigenia doch bei Homer gar nicht vorhanden ist.

Überall wird ferner das Einzelne eingereiht in den gröſseren Zusammenhang von Goethes Leben. So geht der Achilleis vorauf ein Ausblick auf Goethes sonstige epische Bestrebungen, auf Reineke Fuchs und auf Hermann und Dorothea, dessen homerischer Charakter dargelegt wird. In dieser Beziehung hätte jedoch vielleicht noch mehr geschehen können, besonders bei der allgemeinen Geschichte der Beschäftigung des Dichters mit Homer. Man kann da ja alles Wichtige zwischen den Zeilen lesen, doch war es wohl für Schüler in seiner Eigentümlichkeit stärker hervorzuheben. So wäre zu sagen gewesen, daſs Goethe anfänglich bei diesen Studien in voller Stärke seine Subjektivität walten läſst, die dann erst später mehr und mehr zurücktritt. Wie er sich überhaupt den groſsen Gleichnismacher nennt, so benutzt er auch Züge aus Homer gleichnisweise in Anwendung auf seine persönlichen Verhältnisse. In dieser Beziehung handelt es sich in seiner frischen Jugendzeit fast weniger um die Frage: Was macht Homer, die Antike überhaupt, aus Goethe? als um die andere: Was macht Goethe aus der Antike? Die Beispiele, besonders Briefstellen, findet man bei Schreyer hübsch zusammengestellt. Ein anderer Punkt, fast noch wichtiger, ist, daſs seine Versenkung in Homer ihm ein Weg ist, der ihn hinausführt aus der Unnatur, der Zopfigkeit, Manieriertheit und Geziertheit seines Zeitalters, und auf dem er seine Sehnsucht nach einfacher Natürlichkeit gestillt findet. Er ist in dieser Zeit sehr weit davon entfernt, in Homer ein formales Schönheitsideal zu sehen; er findet in ihm ein Heilmittel gegen die Schäden der Gegenwart, eine Nahrung, die ein tiefes Bedürfnis des Herzens befriedigt. Goethe spricht das noch in einem seiner Sprüche in Prosa (bei Schreyer S. 25) sehr klar aus und fügt hinzu, daſs die homerischen Gesänge die Kraft haben, „uns wenigstens für Augenblicke von der furchtbaren Last zu befreien, welche die Überlieferung von mehreren tausend Jahren auf uns gewälzt hat“. Wir werden so eingeführt in die Stimmung, welcher das Rousseausche Naturevangelium entsprang, dem alle Kultur eine Last, ein Elend ist, welches abgeschüttelt werden muſs, wenn die Menschheit gesunden soll. — Später rückt dieses kraftvolle Bewältigen des Fremden, wodurch es in den Dienst der

Digitized by Google

persönlichen geistigen Bedürfnisse gestellt wird, wie gesagt, mehr in den Hintergrund, statt dessen tritt seit der italienischen Reise eine selbstlose Hingabe ein, ein Streben nach voller Objektivität, welches bis zu jenem ungesunden Extrem ausartet, von dem er am 12. Mai 1798 an Schiller schreibt, er müsse den Alten auch darin folgen, worin sie getadelt werden, ja er müsse sich zu eigen machen, was ihm nicht behage. Wie Recht hatte Schiller, da ein entschiedenes, warnendes Wort zu sprechen! (Schreyer S. 78 f.).

Mit diesem Heft hat die Gymnasial-Bibliothek die selbstgezogene Grenze, daſs sie „Abhandlungen aus dem Gebiete des klassischen Altertums“ bringen wolle, wohl schon etwas überschritten. Man wird sich dessen freuen dürfen, und es ist vielleicht gestattet, den Wunsch anzudeuten, daſs ebenso anregend nun ein Heft folge, welches das Fortleben der Gestalten deutscher Sage und Geschichte in Goethes Dichtung behandelt, also Götz, Faust, Egmont, Hans Sachs, die Salzburger Emigranten, deutsche Sagen in den Balladen u. s. f., und daran anknüpfend die Rückwendung zum Deutschtum, die Goethe in seinem höheren Alter ausgeführt hat.

Neustrelitz. Th. Becker.

P. D. Chr. Hennings, Lateinisches Elementarbuch. Dritte Abteilung. Lehrstoff für Quarta. Fünfte Auflage. Nach den preuſsischen Lehrplänen von 1892 bearbeitet von B. Grosse. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1893. V u. 170 S. 8. 1,20 M.

Die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preuſsen weisen der Quarta der Gymnasien im Lateinischen „Wiederholung der Formenlehre, das Wesentliche aus der Kasuslehre im Anschluſs an möglichst dem Gelesenen entnommene Musterbeispiele, Syntax des Verbums nach Bedürfnis“ als grammatisches Pensum zu. Die mündlichen und schriftlichen Übersetzungen sollen aus einem Übungsbuche angestellt werden, dessen Inhalt sich an das Gelesene anlehnt, damit gleichzeitig ein gründliches Verständnis des Schriftstellers gefördert werde.

Die im vorbezeichneten Buche enthaltenen Übungsstücke sind in der Hauptsache an Nepos (Miltiades, Themistokles, Aristides, Pausanias, Cimon, Lysander, Alcibiades, Thrasybulus, Epaminondas, Agesilaus, Hannibal) angeschlossen. Eingestreut sind sowohl zusammenhängende Stücke freieren Inhalts wie auch in mäſsiger Anzahl Einzelsätze. Soweit also der Anschluſs an die Lektüre in Betracht kommt, ist der Forderung der neuen Lehrpläne genügt, und zwar ist dieser in so enger Anlehnung an Nepos erstrebt, als thunlich erschien, ohne den Schülern ein unerlaubtes Hilfsmittel für die Vorbereitung zu liefern. Eine bestimmte Grammatik ist der Reihenfolge und Einrichtung der einzelnen Abschnitte nicht zu Grunde gelegt, das Elementarbuch läſst sich neben jeder

Digitized by Google

Grammatik gebrauchen. Ausdrucksweise und Satzbildung leiden nirgendwo an dem Fehler des zurechtgelegten „Übersetzungsdeutsch“, es ist wirkliches Deutsch, was hier zur Übertragung vorgelegt wird. (Die beliebte, aber darum noch lange nicht berechtigte Wendung: „Dem Gedächtnis ist überliefert worden“ findet sich zwar auch hier (S. 7), mag aber wohl nur auf einem Versehen beruhen.) Sehr zweckmäſsig ist es ferner, daſs den Übungsstücken für jeden einzelnen Kasus (mit Ausnahme des Dativ) wiederholende Stücke eingefügt bezw. beigegeben sind. Das Elementarbuch könnte daher, soweit die gedachten Forderungen in Betracht kommen, rückhaltlos empfohlen werden; doch dürften sich seiner gröſseren Verbreitung aus einem doppelten Grunde Schwierigkeiten entgegenstellen.

Die erste liegt darin, daſs ein Teil des Tertianerpensums in systematischer Behandlung hineingezogen ist. Die Abschnitte I—III (S. 1—29) nämlich dienen der Einübung folgender Konstruktionen: Accusativus cum Infinitivo (man, Attribut, Apposition, relative Anknüpfung); *dicor*, *iubeor*, *vetor*, *videor*, Participium coniunctum, Pronomen, Ablativus absolutus, prädikativer Nominativ und Accusativ, Kausal- und Konzessivsätze (*quod*, *quia*, *quamquam*, *cum*), *dum* während, *postquam* nachdem, *ubi* u. s. w. sobald als, Consecutio temporum, abhängige Fragen, *ut*, *ne*, *timeo ne*, *non dubito*, *non est dubium quin*, Gerundium und Gerundivum. Es liegt mir durchaus fern behaupten zu wollen, daſs dem Quartaner zum Verständnis des Nepos die Kenntnis der aufgezählten grammatischen Erscheinungen nicht notwendig wäre. Thatsächlich wird man sie ja auch zum Teil schon am Schluſs des Quinta- oder beim Beginn des Quarta-Kursus dem Schüler zu vermitteln suchen, soweit es eben möglich und notwendig ist. Aber bei dem beschränkten Maſse an verfügbarer Zeit wird es doch in der Regel eben nur eine propädeutische, aber nicht eine so eingehende Belehrung sein können und dürfen, wie es in dem Elementarbuche geschieht, da für Einzelheiten und besondere Schwierigkeiten solcher Art auf dieser Klassenstufe das volle und bleibende Verständnis ohne Zweifel kaum vorauszusetzen ist.

Und das leitet mich zu der Besprechung des zweiten Punktes über, eines Bedenkens, dessen auch der Verfasser, wie mir scheint, sich selbst nicht ganz erwehren konnte, wenngleich er sich ausdrücklich in einer Bemerkung der Vorrede dagegen verwahren will. Er giebt zu, daſs vielleicht einzelne Sätze auf den ersten Blick für Quartaner zu schwierig erscheinen dürften, glaubt aber, daſs meist schon die Vergleichung mit Nepos die Schwierigkeiten lösen werde. Sodann meint er auch der Zeitrichtung nicht allzusehr nachgeben zu dürfen; wenn die Stücke für einen Quartaner zu schwierig seien, so sei es der Nepos noch viel mehr. Der Verfasser übersieht zunächst, daſs die Übertragung eines fremdsprachlichen Schriftstellers ins Deutsche viel weniger Schwierig-

Digitized by Google

keiten macht als das Hinübersetzen solcher, wenn auch noch so enge an diesen angelehnter Übungsstücke. Wenn er eine gröſsere Zahl derselben im eigenen Unterricht verwertet und dieselben in keiner Weise als zu schwierig erfunden hat, so muſs ihm ein ganz vorzügliches Schülermaterial zu Gebote gestanden haben, wie man es im Durchschnitt nicht finden wird. Man versuche einmal, nachfolgende, als Stichproben herausgegriffene Sätze einer Quarta vorzulegen: „Es ist schon geschehen, wovon du vermutet hattest, daſs es geschehen werde“ (S. 2). „Auf den Inseln ... waren Leute, von denen man glaubte, daſs sie ... lebten“ (S. 5). „Die Athener haben aus Furcht, von euch gehindert zu werden, auf meinen Rat hinter eurem Rücken (*clam*) die Mauern erbaut. Und dies ist nach meiner Meinung (d. e. Verbum) für das gesamte Griechenland nicht ohne Nutzen (Adj.)“ (S. 20). „Wisse, daſs ich gekommen bin, den Ruhm ... zu vermehren. Daher zweifle nicht (also auch die Form des negativen Imperativs ist in das Quartapensum hineingezogen!), daſs ich ... gehorchen werde ... fürchte nicht, daſs ich ... nicht sagen werde ...“ (S. 24). „Da sprach Themistokles, wie man erzählt, ungefähr das, was er nach dem Berichte andrer geschrieben haben soll“ (S. 25). „Auf der Rückkehr ... schien es ihm, daſs einige Inseln ... abfallen wollten“ (S. 37). „Diese Nachricht (durch *certiorem fieri*) war für mich von Wichtigkeit“ (S. 54). Und das alles ohne Fuſsnoten! Man glaube nicht, daſs es vereinzelte Fälle solcher Redewendungen sind, man wird sie fast Seite für Seite finden. Allerdings läſst der Verfasser sie in den drei ersten Abschnitten gründlich einüben; aber um nur diese allein nachhaltig durchzunehmen, hat man ungefähr das ganze erste Tertial nötig. Da nun aber die Abschnitte über die Kasuslehre dergleichen syntaktische und stilistische Regeln immer und immer wieder bringen, so lassen sich diese nicht übersetzen, ohne daſs die Übertragung jener vorausgegangen ist. Wo soll man aber bei sieben Stunden, von denen im ersten Halbjahre drei, im zweiten vier für die Lektüre des Nepos abgehen, die Zeit dazu hernehmen? Übungen, wie sie hier dem Quartaner zugemutet werden, gehören in das Pensum der Tertia und Sekunda; dem Quartaner sind die meisten der darin enthaltenen stilistischen Regeln nur soweit zu vermitteln, als es durch die Übertragungen ins Deutsche gefordert wird. Auch einem mittelmäſsigen Sekundaner würde die Übersetzung der Stücke an manchen Stellen recht vieles zu überlegen geben.

In einem Anhang wird Übungsstoff zu den Präpositionen „an, auf, aus, bei, durch, für, gegen, in, mit, nach, über, um, unter, von, vor, wegen, zu“ in den mannigfaltigsten Verbindungen geboten, eine Zusammenstellung, die ich sehr zweckmäſsig finde und deren Ausnutzung nicht genug empfohlen werden könnte, wenn die nötige Zeit zur Verfügung stände, was aber bei der erneuerten Beschränkung der Lateinstunden kaum noch zu hoffen

Digitized by Google

ist. In einem weiteren Anhange sind aus dem Nepos gesammelte Phrasen in folgender Zusammenstellung beigegeben: 1. *res publica, civitas.* 2. *bellum, pax, imperium, summa imperii.* 3. *iudicium.* 4. *res privatae.* Ein Wörterverzeichnis endlich bringt die für die Übersetzungen notwendigen Vokabeln, deren Auswahl zu billigen, deren durchgehende Quantitätsbezeichnung zum mindesten überflüssig ist (sogar das *e* im Inf. Praes. der 3. Konjugation ist durchweg mit dem Quantitätszeichen versehen). Die Aussprache soll der Schüler mehr durch das Gehör als durch das Auge merken und behalten lernen.

Ich bedaure, dafs das Elementarbuch sich nicht auf die Kasuslehre beschränkt und in seinen stilistischen Anforderungen für Quarta vielfach zu weit geht; ich würde es sonst ohne Bedenken empfehlen können, da es im übrigen recht geschickt und mit eifrigem Bemühen gestaltet ist.

Euskirchen. P. Doetsch.

Grosse, Lateinische Formenlehre für den Anfangsunterricht. Wissenschaftliche Beilage zum Programm des Gymnasiums zu Arnstadt. 1893. 8. IV u. 42 S.

Mafsgebend ist für Grosse, was Fries kürzlich in den Lehrproben über den Betrieb des lateinischen Anfangsunterrichts geäufsert hat. Den von Fries in zwölf Hauptsätze zusammengefafsten Gesichtspunkten, die als das ABC für jeden Lehrer der Anfangsgründe des Lateinischen bezeichnet werden, hofft Grosse mit folgenden Vorschlägen und Ausführungen zu entsprechen:

1. Das mechanische Lernen ist zu verwerfen, wenn eine grammatische Erscheinung durch das sogenannte judiciöse Lernen angeeignet werden kann. Dies glaubt Grosse durch Anwendung der gedruckten Wandtafeln für Deklination und Konjugation und durch eine andere Anordnung der unregelmäfsigen Verba erreichen zu können. Die Wandtafel bleibt so lange hängen, bis die Bildung der Formen völlig sicher vor sich geht, dann erst wird die Endungsreihe eingeprägt.

2. Nicht zu umgehen ist das mechanische Lernen der Genus- und ähnlichen Regeln; doch soll auch dies Lernen in der Schule stattfinden. Reimregeln sind zweckmäfsiger d. h. leichter zu lernen als die nach wissenschaftlicher Geschlechtsbestimmung gebildeten Prosaregeln. Grosse hat deshalb den ausgedehntesten Gebrauch von Reimregeln gemacht. Er verhehlt sich nicht, dafs auch diese „noch recht unzweckmäfsig“ sein können, hofft aber, „von letzterem Vorwurf nur selten getroffen zu werden“. Wir werden sehen, inwieweit diese Hoffnung begründet ist.

3. Die sogenannten unregelmäfsigen Stammformen werden nach den Perfektstämmen geordnet, und zwar ohne dafs eine Anordnung nach Konjugationen und Präsensstämmen dazwischen

tritt, um den Vorteil jener verwandtschaftlichen Gruppierung nicht wieder einzubüfsen. Aus demselben Grunde werden auch die Deponentia mit eingereiht, die nicht am Schlusse des Ganzen einhermarschieren dürfen. Überhaupt seien die regelmäfsigen Deponentia, weil sie leichter seien als die 3. Konjugation, in die Sexta zu verlegen — entgegen den neuen Lehrplänen!

4. Induktion sei für die Formenlehre nur da anzuwenden, wo sie sich ungezwungen darbiete, z. B. in der Auffindung der Endungsreihen der Deklination nach einem vorgeführten Beispiel, vor allem aber in der Erkenntnis der syntaktischen Regeln. Die Formenlehre werde am einfachsten von „Tafel und Mund zu Auge, Ohr und Mund" eingeprägt.

Man wird diesen Grundsätzen gern beipflichten, schon aus dem Grunde, weil sie — mit alleiniger Ausnahme des dritten — längst Bekanntes und Erprobtes enthalten; denn dafs die Wandtafel das grammatische Lehrbuch in der Sexta zum gröfsten Teil zu ersetzen habe, dafs gerade auf dieser Stufe der Lehrer dem Schüler alles sein müsse, ist keine neue Entdeckung, sondern eine hoffentlich überall anerkannte und im Unterrichtsbetriebe beherzigte Wahrheit.

Was sodann der Verfasser als „Grammatik für neun- bis zehnjährige Knaben" vorführt, bedarf noch starker Sichtung und Beschränkung, ehe es sich zu praktischem Gebrauche eignen könnte. Die Geschlechts- und Flexionsregeln sind so, wie sie Grosse zusammengestellt hat, unmöglich zu erlernen. Reimregeln, die ins Ohr fallen, findet man überhaupt nicht; die meisten sind nur durch die im Druck hervortretende Strophenform als „nicht prosaische" Regeln erkennbar. Nach der Vorbemerkung des Verfassers sollen auch die Endungsreihen eingeprägt werden. Die strophische Form, in die die Gruppen gebracht sind, weist gleichfalls auf eine solche Absicht des Verf.s hin. Ich meinerseits mufs erklären, dafs ich die Kinder bedauere, die gezwungen werden sollten, sich mit den Endungsreihen von S. 11 oder gar mit den portenta ac prodigia der Endungsausnahmen (S. 12 und 13) abzuquälen. Zudem findet sich schon im Abschnitt von der Deklination manches Verkehrte und Anfechtbare. S. 8 wird behauptet, dafs die Eigennamen auf *ius* im Vokativ „das *ĕ* verlieren und so auf *ĭ* endigen", während doch das vokativische ī lang und aus *ie* zusammengezogen ist. Die Angabe der beiden Fälle, in denen die Genetivendung *um* statt *orum* üblich ist, gehört nicht in den Anfangsunterricht. Statt dessen hätte es sich empfohlen, ein Substantivum auf *er* abzuwandeln und ein Wort über die Abwerfung des *e* vor *r* zu äufsern. Die nach einem allzu künstlichen Schematismus gegebenen Regeln über die Endungsausnahmen (S. 12. 13) führen u. a. noch den Ballast *caelebs, pubes, sospes, compos, superstes,* und § 9 wird in der Haupt-Geschlechtsregel gelehrt, dafs männlich die Wörter auf *o* sind, was doch gegen alle

Digitized by Google

Ergebnisse der Statistik ist und den Grammatikern der neuesten Zeit für längst abgethan gilt. Was soll ferner dem Gymnasiasten der Unter- und Mittelstufe die Bemerkung nützen, dafs Wörter wie *grus* und *sus* weiblich sind und *sus* den dat. pl. *subus* bildet? Die Abwandlung von *Juppiter* und eines Adjektivums im Komparativ wäre wünschenswerter gewesen. Übrigens finden sich grobe prosodische Verstöfse: *ăcer* (S. 12 und S. 17), *ōs*, *ọssis* (S. 10). Wörter wie *lex* sind nach ihrer Quantität bestimmt, während solche wie *bonus*, *vetus*, *pater*, *manus*, *lego*, *cado*, *venio*, *sedeo*, *veto*, *dedi* u. a. m. ohne Bezeichnung sind. S. 21 genügt der Satz: „*mille* ist undeklinierbar“ nicht zur Charakteristik dieses Wortes. Woher soll der Schüler die darauf folgende Verbindung *mille milites* im Gegensatz zu *duo milia militum* begreifen? Was sodann die pronomina indefinita (S. 24) anlangt, so ist bei diesen am allermeisten Beschränkung zu üben. Noch immer halten es Herausgeber von Schulgrammatiken für eine heilige Pflicht, Wörter wie *quispiam*, *quisquam*, *quilibet*, *quivis*, *unusquisque* etc. mitzuschleppen, die in eine Syntax gehören oder bei ihrem Vorkommen in der Lektüre zu besprechen sind. Der erfahrene Lehrer weifs, dafs von allen grammatischen Dingen die unbestimmten Fürwörter dem Schüler der Unter- und Mittelstufe der schlimmste Stein des Anstofses sind. Ihre gedächtnismäfsige Aneignung ist übermäfsig schwer, und ihr Besitz ein totes Kapital. Dasselbe gilt von der Coniugatio periphrastica und dem Gerundium (S. 34). Auch diese gehören in die Syntax.

Anerkennung verdient, dafs Grosse in der Vorführung der „sogenannten unregelmäfsigen Stammformen“ sparsam mit Kompositis gewesen ist. Noch besser wäre es gewesen, wenn er Sachen weggelassen hätte, die längst als unrichtig oder tilgungswert erkannt worden sind. Ich nenne folgende: *pango* = *paciscor* ich schliefse einen Vertrag, *tensum*, *paveo* — *pavi*, *icio*, *viso*, *prandeo*, *scando* (statt der Komposita), *vello* (statt der Kompos.), *nuo* (dgl.), *ruo* (dgl.), *abolesco*, *suesco*, *sapivi* und *sapui*, *citum*, *alitum*, *molo* (mit Stammformen), *vomo* (dgl.), *gemitum*, *ingemitum*, *fremitum*, *secaturus*, *sonaturus*, *frico* (mit Stammf.), *occulo* (dgl.), *sero* als v. simplex, *salio* (dgl.), *amicio*, *reptum*, *serptum*, *indultum*, *fligo* als v. simplex, *fructus sum*, *mulceo* als v. s., *vado* (dgl.), *rodo*, *necto* und *gradior* (als v. simplex). Warum setzt aufserdem Grosse viele Formen in Klammern? Entweder ist die Bildung der Form gestattet, und dann wird sie dem Schüler als ein Vollwertiges mitgeteilt, oder sie geht nicht an, und dann wird sie ganz weggelassen. Nicht einverstanden kann ich mich überdies mit einem Verfahren erklären, das den Quintaner zwingt, bei der Aneignung der Stammformen von *arguo* sich statt des Supinums die Vokabel „*argutus* = sinnreich“ zu merken. Wann begegnet ihm diese in seiner Schullaufbahn? Dann erst, wenn er sie wieder wie von neuem lernen mufs. Entweder lasse man die Form

Digitized by Google

argutus ganz aus dem Spiele oder gebrauche den Ausweg mit *accusatum*. Die Nebenformen von *edere*, die Grosse sämtlich aufführt, gehören schlieſslich ebensowenig in den Anfangsunterricht wie die Bildungen *nolunto*, *eunto*, *inquiebat*, *inquies*, *inquiet*, *inquisti*, *aiat*, *aiant*, *aiebam* und die Präpositionen *pone*, *versus*, *subter*, *coram*.

Ist nach dieser Darlegung der Grossesche Abriſs in seiner gegenwärtigen Gestalt als geeignetes Lehrmittel für neun- bis zehnjährige Gymnasiasten anzusehen? Ich glaube nicht.

Glückstadt. Richard Schenk.

E. Zimmermann, Übungsbuch im Anschluſs an Cicero, Sallust, Livius zum mündlichen und schriftlichen Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, nach den Anforderungen der neuen Lehrpläne. Zweiter Teil. Übungsstücke im Anschluſs an Ciceros Catilinarische Reden und Sallusts Verschwörung Catilinas. Berlin 1893, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder). VI u. 134 S. 8. 1,20 M.

Was ich zu dem ersten Teile dieser Übungsbücher, der Ciceros Pompejana entnommene Stücke enthält, in dieser Zeitschrift (1893 S. 30 und 31) gesagt habe, gilt im wesentlichen auch von dem vorliegenden zweiten Teile, der im Anschluſs an Ciceros Catilinarien und Sallusts Verschwörung Catilinas bearbeitet worden ist. Auch hier wird in einem im ganzen einwandsfreien Deutsch Material zu Übungen geboten, das sehr wohl geeignet ist, dem Geiste der neuen Lehrpläne entsprechend die Lektüre zu unterstützen und zu fördern. Dennoch fordert die äuſsere Einrichtung des Buches wie der Charakter der Schriftwerke, welche zu Grunde gelegt worden sind, zu einigen Bemerkungen auf, deren Beachtung die Brauchbarkeit des Buches erhöhen dürfte.

In den Lehrplänen werden der Lektüre der Untersekunda „leichtere Reden Ciceros“ neben Livius, Vergil und Ovid zugewiesen; erst die Obersekunda soll sich mit Sallust neben Livius und ausgewählten Reden Ciceros beschäftigen. Jener Klasse also werden die Catilinarien zufallen, während diese erst mit den beiden gröſseren Werken Sallusts sich zu beschäftigen haben wird. Ziehen wir aus diesen thatsächlichen Verhältnissen für unser Übungsbuch die notwendige Schluſsfolgerung, so sind die Übungsstücke, welche beide Schriftwerke berücksichtigen, in eine zweite Hälfte des Buches zu verweisen, oder der Lehrer muſs zu der Übersetzung die nötigen Anweisungen aus Sallust geben, oder endlich, der Schüler müſste angehalten werden, privatim die in der Überschrift angegebenen Kapitel aus Sallust zu lesen. Im zweiten Falle würden diese Übungen nur teilweise den Zweck erfüllen, der Lektüre Förderung und Stütze zu gewähren; der dritte würde dem Geiste der neuen Lehrpläne nicht entsprechen, welche ja — ob unbedingt zum Heile? — die häusliche Thätigkeit der Schüler auf ein

Digitized by Google

geringstes Maſs herabzusetzen bedacht sind. Auſserdem aber, in welcher Weise meint der Verf., daſs der Schüler sich die nötige Grundlage für eine Übersetzung des fünften Übungsstückes zum Beispiel verschafft habe, das aus der ersten Rede vier, der zweiten einen, der dritten vier, der vierten zwei Paragraphen und auſserdem ein Kapitel aus Sallust verarbeitet hat? In welcher Klasse soll es übersetzt werden? Sicherlich könnte dies doch erst am Schlusse der Obersekunda geschehen; und wie bei diesem, so liegen die Verhältnisse genau in derselben Weise bei einer groſsen Anzahl von Übungsstücken. Auch die Frage mag hierbei gestreift werden, ob wirklich sämtliche vier Catilinarien als wünschenswerte Lektüre zu bezeichnen sind. Überblickt man die Übungsstücke, so liegt die Vermutung nahe, der Verf. habe, wie es nach den Lehrplänen von 1882 zulässig, der Weisung Schillers (Handbuch der praktischen Pädagogik S. 413) folgend, die Catilinarischen Reden in unmittelbarer Verbindung mit der Catilinarischen Verschwörung des Sallust lesen lassen und sie nicht als selbständige Lektüre behandelt, sondern in die Lektüre dieser episodisch an den betreffenden Stellen eingefügt; daraus sei dann das vorliegende Übungsbuch entstanden, das nunmehr der Verteilung der Lektüre nach den neuen Lehrplänen nicht mehr ganz entspricht. Indessen, mit den vorstehenden Bemerkungen soll die Brauchbarkeit des Buches keineswegs in Frage gestellt, vielmehr eine mit den wirklichen Verhältnissen der Praxis mehr in Einklang stehende Einrichtung empfohlen werden, durch deren Einführung jene erhöht würde. Bei der Fülle des gebotenen Materials läſst sich eine solche, stufenweise fortschreitende Gruppierung der einzelnen Übungsstücke leicht herstellen; machen wir den Versuch, so würde sich die Reihenfolge ergeben: Stücke 2. 3. 4. 15. 8. 9. 10. 13. 22. 23. 27. 28. 29. 30. 31. dann unter Heranziehung der zweiten Rede Stück 16, und so weiter fort unter allmählicher Verwertung des zuflieſsenden Materials. Die Stücke 96, 97, 100 z. B. würden etwa unter die Nummern 20—30 fallen, die meisten aber von 39 an in den zweiten Teil des Buches, für Obersekunda, kommen, von dem vorher die Rede war.

Wenn ich bei der Besprechung der Pompejana desselben Verf.s bereits andeutete, daſs ohne Nachhülfe des Lehrers manche Stücke vom Schüler nicht wohl übersetzt werden könnten trotz seiner Bekanntschaft mit dem Stoffe, so hat sich naturgemäſs derselbe Gedanke bei dem vorliegenden Buche stärker hervorgedrängt. Denn während jene nur eine Nach- und Umbildung eines rhetorischen Schriftwerkes bildet und somit mehr oder minder ausgeprägt rhetorische Prosa bietet, haben die Catilinarien und besonders Sallust häufig Veranlassung zu Übungsstücken historischen Charakters gegeben, in welchen demnach die historische Periode eine groſse Rolle spielt. Sollte der Untersekundaner wirklich die vielen „aber“, „dadurch“, „daher“ ohne Anleitung durch Periodisierung

Digitized by Google

beseitigen, sollte er deutsche Nebensätze, die an den Schlufs des Satzes gestellt worden sind, im Lateinischen aber vorweg genommen werden müssen, aus eigener Wissenschaft richtig übersetzen? Man nehme als Beispiel im ersten Stücke den Satz: Auf Grund dieses strengen u. s. w. Durch gesperrten Druck des „aber“ war der Schüler leicht auf die Beseitigung dieses Wörtchens hinzuweisen, und auch durch eine bestimmte Angabe zu veranlassen, den letzten Satz „damit er sich gegen den Staat nicht rühren könne“ vorweg zu nehmen. Mit der Übersetzung: *quo ex tam vehementi tamque gravi senatusconsulto quamquam Catilinam interficere poterat, tamen, ne contra rempublicam se commovere posset, . . putavit* erhalten wir dann die lateinische Wortstellung: a:A (b) A. Und solcher Beispiele lassen sich viele beibringen.

Wenn der Verf. nach diesen beiden Richtungen hin, der einen engeren Anschlufs an den Fortgang der Lektüre suchenden Gruppierung der Stücke und der Hinweisung des Schülers auf den Bau historischer Perioden, das Buch einer Revision unterzieht, so wird sich dessen Brauchbarkeit, die hauptsächlich in der zwanglosen Gestaltung eines sehr reichen Materials unter einer genügenden Berücksichtigung der Grammatik liegt, meines Erachtens bedeutend erhöhen. Er verspricht eine ähnliche Arbeit aus Livius, wie man vermuten darf, vornehmlich aus den ersten Büchern der dritten Dekade; möchten diese Zeilen auf deren Gestaltung nicht ohne Einflufs bleiben.

Stralsund. F. Thümen.

Xenophons Anabasis für den Schulgebrauch herausgeben von E. Bachof. 2. Auflage. Textausgabe. Paderborn 1892, F. Schöningh. 212 S. 8. 1,20 M.

Der Verf. versichert in der Vorrede, dafs meine Programme Kreuzburg 1888, 1889 — der 3. Teil (Liegnitz 1890) scheint ihm unbekannt geblieben zu sein — zu einer Nachprüfung einzelner Stellen des Textes Veranlassung gaben. In der That hat denn auch sein Text vielfach ein anderes Aussehen als der Hugsche. Wo unberechtigte Athetesen von mir angefochten sind oder auf Cpr zurückgegangen wurde, hat Bachof sich meistens angeschlossen, so I 1, 7 *ἀποστῆναι πρὸς Κῦρον, τοὺς μὲν αὐτῶν*, 2, 1 *ἐδόκει ἤδη πορεύεσθαι αὐτῷ ἄνω*, 6 *οἰκουμένην καὶ εὐδαίμονα*, 13 *ἐντεῦθεν δὲ ἐλαύνει*, 21 *ἀμήχανον*, ib. *διὸ ἔμεινεν*, 3, 1 *ἔμεινεν ὁ Κῦρος*, 6 *οὐ θέλετε*, ib. *ἱκανὸς οἶμαι εἶναι* u. s. w.

Dafs er fremde Konjekturen selten in den Text aufgenommen hat, wer wollte ihm das verargen? Sie sind nicht immer, ut vineta egomet caedam mea, andern so einleuchtend wie ihren Urhebern. Auch war die Absicht des Hsgb.s offenbar mehr auf einen gut lesbaren Text für das praktische Bedürfnis

Digitized by Google

der Schule gerichtet als auf bloſse Befriedigung wahrer oder erträumter Wissenschaftlichkeit. Aber daſs er I 4, 4 *ἐφειστήκεσαν πύργοι*, eine gemeinsame Konjektur von Hartmann und mir, nicht aufgenommen hat, nehme ich ihm doch übel; auch I 7, 2 *ἅμα τῇ [ἐπιούσῃ] ἡμέρᾳ* scheint mir immer noch so plausibel wie früher. Die Umstellung I 4, 15 *ὑμῖν δὲ μόνοις πειθομένοις ὡς πιστοτάτοις* verdanken wir wohl Bachof selber, sie ist recht ansprechend; ib. konnte meines Erachtens W. Böhmes Konjektur *εἰς φρουραρχίας* (Fleck. 1893 S. 260) aufgenommen werden.

Alles in allem muſs Ref. Bachofs zweite Ausgabe eine verbesserte nennen, da der Verf. bescheiden dies unterlassen hat; sie ist wohl geeignet, für unsere Schulen empfohlen zu werden.

Liegnitz. Wilhelm Gemoll.

Karl Schenkl, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. Für die Klassen des Obergymnasiums bearbeitet. Achte, umgearbeitete Auflage. Wien 1893, Tempsky. IV u. 197 S. 1 fl. 20 kr.

Die achte Auflage des griechischen Übungsbuches von K. Schenkl unterscheidet sich von ihrer Vorgängerin recht bedeutend. Die Stücke der letzteren zum Übersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche (Nr. 76—105, 148—183) sind sämtlich, von ihren „Übungen für Vorgerücktere“ viele (Nr. 121—137) fortgelassen; somit sind von dem alten Bestande auſser den Vorübungen nur 96 Stücke (von 183) in die neue Auflage aufgenommen. Dagegen ist neu ein Anhang mit 80 Übungsstücken, die sich an die Lektüre anschlieſsen. Davon setzen die ersten 37 die in Schenkls Chrestomathie enthaltenen Abschnitte aus der Anabasis, der Cyropädie und den Erinnerungen des Xenophon voraus, 38—49 Scenen aus den letzten vier Büchern des Herodot, 50—65 die Philippischen Reden des Demosthenes, 66—74 Platos Apologie, Kriton und eine Scene aus Phädon; 75—80 behandeln die Ödipussage und sollen wohl neben der Lektüre des Ödipus Rex, Ödipus Colon. und der Antigone übersetzt werden. Diese Änderungen waren nach dem Begleitworte geboten, „da sich in der letzten Zeit die Verhältnisse bei dem Unterrichte in den klassischen Sprachen wesentlich geändert haben“. In der That müssen diese Änderungen gar einschneidend sein, die Sch. veranlassen konnten, auf die Übungen im Übertragen aus dem Lateinischen in das Griechische vollständig zu verzichten, die er noch vor vier Jahren in 66 von 183 Nummern vorgenommen hatte, und jetzt in 80 von 176 Nummern Paraphrasen des Gelesenen vorzulegen, die von ihm früher gänzlich gemieden waren. Diese Paraphrasen enthalten hin und wieder etwas mehr als die Vorlage: Erklärungen der letzteren und Erweiterungen, die aus anderen Quellen flieſsen. Nur ausnahmsweise schafft Sch.s Phantasie geradezu Neues, von umfang-

Digitized by Google

losen Zusätzen abgesehen in den Nummern 13—15 eine Rede, die aus den Ansprachen des Xenophon an die Hauptleute des Proxenus, an die Feldherren und Hauptleute und an das versammelte Kriegsvolk zusammengeschweiſst ist. Die Thatsache, daſs diese Ansprachen nicht in dem Maſse wie die stenographischen Berichte von Parlamentsreden Anspruch auf historische Glaubwürdigkeit erheben dürfen, mag die rhetorische Fiktion entschuldigen. Auffallender Weise beginnt sie Sch. mit den Worten: „So lange nun der Vertrag bestand“, wie 73 die Rede des Sokrates: „Wie nun, lieber Kriton, wenn“, als wolle er nur Fortsetzungen liefern. Das fremde Idiom lugt hervor aus den Worten in 44: „Die Athener sandten Männer nach Delphi, um den Gott hinsichtlich des Krieges zu befragen, wie er ausgehen werde“. Von dieser Stelle abgesehen, zeigt sich Sch. wieder als ein Meister in der Handhabung der deutschen Sprache, und zwar, da ja der Text zunächst griechisch gedacht ist, unter erschwerenden Umständen.

Die Anmerkungen, die früher den einzelnen Nummern folgten, hat Schenkl jetzt vereinigt und den sämtlichen Nummern nachgestellt; sie bilden nunmehr den Anfang eines zweiten Teiles, in dessen Hauptteil, das deutsch-griechische Lexikon, zur Entlastung der Anmerkungen der frühere lexikalische Inhalt der letzteren aufgenommen ist. Mit Hülfe dieses Lexikons dürften Schüler der oberen Klassen, die im Übertragen aus dem Deutschen in das Griechische geübt sind, die Vorlagen um so mehr treffen, als ja doch die umschriebenen Abschnitte des Schriftstellers selbst vorher gelesen sein sollen.

Wir Preuſsen können freilich in der Schule von dem gediegenen Buche des österreichischen Gelehrten keinen rechten Gebrauch machen. Unsere Untersekundaner sollen sich auſser der Syntax des Nomens die notwendigsten Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre aneignen. Möglich nun, daſs die besseren unter ihnen einige Sätze der Vorübungen, d. h. der Beispiele zur Einübung der Moduslehre, bei mündlicher Einübung dieser Regeln ohne groſsen Zeitaufwand übertragen; möglich auch, daſs ihnen die Paraphrasen der Anabasis gelingen, wenn zumal der Lehrer etwa vorausgesetzte Regeln aus der Lehre vom Infinitiv und Partizip seinerseits nicht voraussetzt. Weiter lassen sich jedenfalls die Grenzen der Verwendbarkeit nicht ziehen; denn die Übertragungen des Schülers aus dem Deutschen sollen nun einmal an den Lesestoff angeschlossen werden, die auſser der Anabasis von Sch. berücksichtigten Schriften aber werden an unseren Anstalten erst in Klassen gelesen, in denen die Übersetzungen in das Griechische fortfallen. Dagegen ist Lehrern das Studium der Schenklschen Übungen zu empfehlen; denn die Vergleichung des Originals und der Umschreibung ist ein heilsamer Kursus des Geschmackes in der Wahl des Ausdruckes beim Übersetzen aus

Digitized by Google

dem Griechischen und zeigt, wie sich vernünftiger Weise bei eigenen Versuchen die Paraphrase zum Original verhalten muſs, wenn das Übersetzen in das Griechische noch etwas mehr als Retrovertieren sein soll.

Züllichau. P. Weiſsenfels.

Lehrgang der französischen Sprache für die ersten Anfangsgründe des Unterrichts. Zweite Auflage. Berlin 1893, Mittler & Sohn. VIII u. 168 S. 1,70 M.

Das vorliegende, ohne Angabe des Verfassers veröffentlichte Werk genügt insoweit den Anforderungen, die man an moderne Erscheinungen auf dem Gebiete der neusprachlichen Schullitteratur zu stellen gewöhnt ist, als auch in ihm der Lernstoff ebensowohl für die grammatische Schulung wie insbesondere für die Erwerbung eines im täglichen Leben verwendbaren Wortschatzes eingerichtet ist. Es ist ferner nicht im mindesten zweifelhaft, daſs der nach diesem Buche unterrichtete Schüler — vorausgesetzt immer den verständigen Lehrer — zwar langsam, aber sicher das Ziel erreicht, das der Verfasser zu erreichen beabsichtigt. Ja, man dürfte nicht leicht einem Buche begegnen, in dem der Lernstoff so mundgerecht gemacht ist, wie hier. Fast ein jedes Sätzchen ist in einer so einfachen Form gegeben, daſs es so gerade am bequemsten im Alltagsgebrauche angewendet werden kann, und der Inhalt entspricht ebenfalls unbestreitbar dem Alltagsbedürfnisse. Sätze wie: *Il a une montre* (Lektion 1), *Le roi est dans la capitale, La lampe est dans la cuisine, Avez-vous vu le tapis dans le salon?* (L. 3). *Tu as fait une faute dans ta version* (L. 3), *Ta cousine est à l'école* (L. 4), *Où as-tu fait tes devoirs, Marie? J'ai fait mes devoirs dans ma chambre* (L. 6), *Cette écurie est sale* (L. 9), *Nous avons une veilleuse dans notre chambre à coucher* (L. 12), *Cet oeuf est mauvais* (L. 23), *Je n'ai pas pris de bain à cause du mauvais temps* (L. 23), *Ecoutez donc comme cet enfant récite bien sa poésie* (L. 59), *Les fruits que les enfants ont mangés sont de notre jardin* (L. 60) folgen sich in schier ununterbrochener Reihe von der ersten bis zur letzten der 160 Seiten des Werkchens. Und wie wird der Schüler in diese Sätze eingeführt, wie wird ihm der Lehrstoff so handlich dargereicht. Von grammatischem Material lernt er in der ersten Lektion als ausgiebigstes Mittel für die Bildung von Sätzen das Präsens von *avoir* kennen, in Lektion 2 dasselbe in fragender Form, Lektion 3 bringt Nominativ und Akkusativ des partitiven Artikels, Lektion 4 die erste und zweite Person, wohlweislich nicht gleichzeitig die dritte des possessiven Pronomens, die erst in Lektion 5 folgt. Die Schwierigkeiten, die sich dem Anfänger entgegenstellen, sind soweit berücksichtigt, daſs in diesem letzteren Abschnitt beispielsweise so gut wie keine neuen Vokabeln auftreten, wohingegen die nächste Lektion bei neuen Vokabeln keine Vermehrung des

Digitized by Google

grammatischen Materials bietet. Und so zeigt sich durchweg der vorsichtig und bewufst seinem Ziele zuschreitende Führer. Viel pädagogischen Takt verrät die Beschränkung der mit accent circonflexe versehenen Worte im Buche auf L. 8 und L. 54. In L. 8 treten zum ersten Male Wörter mit diesem Accent auf, und zwar zweiundzwanzig an der Zahl, und nur diese allein. Sie werden dadurch, dafs sie zum ersten Mal und gleich in solcher Menge zusammengestellt und abgesondert von anderen Wörtern erscheinen, dem Schüler sich als etwas Besonderes einprägen, und wenn sie dann auch in den Sätzen der folgenden Lektionen selbstverständlich fortwährend mit anders accentuierten Wörtern untermischt erscheinen, bleiben sie doch dem Schüler vom ersten Eindruck her als mit einer besonderen Eigentümlichkeit behaftet im Gedächtnis; hört er sonst irgendwo den offenen *e*-Laut, so wendet er ohne weiteres mit sicherem Griffe den accent grave an. Erst L. 54 bringt dann eine neue Reihe von Wörtern mit accent circonflexe wieder isoliert von anderen Vokabeln. Wo bei Verbalformen der ^ vorkommt, da wird er in roter Farbe, also auch da in einer sinnfälligen Form gegeben. Wie hier das Mittel der „memoria localis“ wirksam benutzt wird, so noch viel hervortretender in einer anderen höchst nachahmenswerten Einrichtung des Buches, die sich meines Wissens in ihm zum ersten Mal durchgeführt findet. Jeder Lehrer des Französischen weifs, welch eine unerschöpfliche Quelle von Fehlern die Verwechslung des Geschlechts bei unseren Schülern bildet. Noch so sorgfältiges Einprägen der Substantiva in unlösbarer Verbindung mit ihrem Artikel, noch so fleifsiges Erlernen von Genusregeln kann diesem Übel nicht wirksam steuern. Wie willkommen mufs hier nun ein Bundesgenosse sein, den in so einfacher und doch zweifellos wirksamer Art das Lehrbuch selbst bietet, indem es von der ersten bis zur letzten Seite hindurch die den Lektionen beigegenenen Vokabeln durchweg nach links und rechts in Masculina und Feminina scheidet; der Schüler erinnert sich des Substantivs als auf der linken Hälfte der Seite stehend, also betrachtet er es ohne weiteres als männlich, und umgekehrt. Auch sonst suchte der Verfasser, alles andere eher als Regeln zur Belehrung heranzuziehen. Dieser Umstand freilich, und noch viel mehr die Art, wie die wenigen Regeln, die gegeben werden, abgefafst sind, läfst darauf schliefsen, dafs das Buch von dem Autor hauptsächlich auf Zöglinge niederer Schulen berechnet ist. Zunächst ist die Terminologie gegen die Bestimmungen in den „Lehrplänen für die höheren Schulen vom Jahre 1892“ vielfach die in den Volksschulen gebrauchte deutsche, nicht die in höheren Schulen für alle Sprachen gemeinsame lateinische. So heifst es z. B. Seite 61: Die französischen *Verhältniswörter* regieren immer den *4. Fall* und nicht wie im Deutschen verschiedene *Fälle*. Völlig unwissenschaftlich und etwa in dem vorsündflutlichen Stile

Digitized by Google

der englischen Grammatik von Plate sind Regeln wie folgende: In Bezug auf das Wetter wird *sein* stets mit *faire* übersetzt (Seite 36). *Interrompre* nimmt in der dritten Person des *indicatif présent* ein *t* an (S. 97). Was ist das *participe passé*? es ist diejenige Form des Zeitwortes, welche manchmal als Eigenschaftswort angewendet wird (S. 155). Wir haben gesehen, daſs wir bei einigen Verben die persönlichen Fürwörter im 3. Fall, bei einigen im 4. Fall anwenden; bei sehr vielen Verben kann man nun die persönlichen Fürwörter auch in beiden Fällen anwenden, je nachdem, was man auszudrücken wünscht (S. 140). So veranlaſst das an sich löbliche Streben des Verfassers nach gemeinverständlicher Erklärung denselben bei der Erörterung des *participe passé* noch zur Aufstellung einer geradezu unrichtigen Regel (S. 158), von der er dann (S. 159) eine Ausnahme konstatieren muſs, die aber als solche nirgends anerkannt werden dürfte. Unrichtig gefaſst ist auch die Regel: die Wörter auf *al* nehmen im Plural *aux* an (S. 16), während zwei Seiten vorher richtig zu lesen ist: die Wörter auf *au* und *eu* nehmen im Plural *x* statt *s* an. All diese Regeln finden sich mit wenigen Ausnahmen nur ganz gelegentlich, gewöhnlich in kleinem Druck unter der Seite beigegeben; demnach ist also von einer Übersicht über grammatische Kategorieen nicht die Rede, und es ist leicht zu begreifen, daſs, wie auf der einen Seite Wiederholungen (siehe S. 2 und S. 19), so auf der anderen sich Lücken finden. So z. B. hört der Schüler zwar, daſs ein *h muette* als gar nicht vorhanden betrachtet wird und daſs man *l'* davor setzt, die entsprechende Behandlung des *pronom possessif*, des *pronom démonstratif* und anderer Wortarten aber in solchem Falle muſs er sich selbst zurechtlegen.

Doch nun zu dem Übungsmaterial, den Sätzen! Der Verfasser verteidigt ja die Eigenart seines Buches, die es auf diesem Gebiete zu allen modernen Erscheinungen in Gegensatz bringt; er hat den Mut, heute, wo alles von Anfang an nach zusammenhängenden Stücken verlangt, ein Buch ausnahmslos mit Einzelsätzen zu bieten, und er giebt seine Gründe dafür an. Ob dieselben aber stichhaltig sind, das ist noch die Frage. Von vornherein möchte ich weder zugestehen, daſs der geistige Inhalt eines zusammenhängenden Stückes notwendig weniger einfach sein muſs als der von Einzelsätzen, noch, daſs mit ausschlieſslicher Berücksichtigung des bereits gebrachten Stoffes keine zusammenhängende Erzählung sich bilden läſst. Aber auch wenn ausschlieſslich Sätze geboten werden müſsten, wofern die vom Verfasser für sein Buch in Anspruch genommenen Vorzüge erhalten werden sollten, so könnte ich mir auch einen solchen Übungsstoff doch mindestens interessanter gestaltet denken, als dies in dem vorliegenden Buche

Digitized by Google

der Fall ist. Durch die Konzentrierung des Inhalts von sämtlichen Sätzen einer Lektion auf einen an der Spitze derselben genannten Gegenstand hätte sich ohne Mühe überall eine Aneinanderreihung wenigstens eines Teils derselben bewerkstelligen lassen, die den Eindruck eines zusammenhängenden Stückes gewährt. Es hätte dann auch im Rahmen des einfachen Wortschatzes, wie ihn das Buch enthält, hier und dort ein Sätzchen von allgemeinerer Bedeutung, ein Sprüchwort, ein Sinnspruch, ein Wortspiel sich einfügen lassen. Wie belebend hätte nicht, wenn man von längeren Stücken ganz absehen wollte, ein Rätselchen, ein kleines Gedicht, eine kurze Anekdote gewirkt. Müssen nicht dem gegenüber lange Reihen von kurzen Sätzen gleichgültigsten Inhalts über die heterogensten Gegenstände auch den eifrigsten Schüler ermüden? Man schlage beispielsweise Lektion 9 auf. Da lautet der 11. Satz: *Ce paysan a fait le foin dans les champs*, Satz 12: *Mes enfants avez-vous déjà appris vos fables? Non, nous n'avons pas appris nos fables*, Satz 13: *Avez-vous vu mon ami? Non, mon enfant, je n'ai pas vu ton ami*, Satz 14: *Avez-vous bu de cette eau? Non, les animaux ont bu de cette eau*, Satz 15: *Dans ma chambre il y a plusieurs souris*, u. s. w. Genau dasselbe Bild bieten die deutschen Sätze. In Bezug aber auf diese letzteren möchte wohl die Mehrzahl der Fachgenossen im Gegensatz zu des Verfassers persönlicher Anschauung auf die Seite derjenigen treten, von denen es im Vorwort zur 2. Auflage heifst, dafs sie die Übungssätze in besseres Deutsch gebracht zu sehen wünschen. Oder wer würde das nicht wollen, wenn er Sätze liest, wie Lektion 3, 15: *Hast du gemacht Fehler in der Übersetzung? Ja, ich habe gemacht Fehler*, Lektion 4, 13: *Ich habe endlich gefunden den Korb meiner Mutter*, Lektion 5, 5: *Deine Freundin hat sie gesehen die Königin in der Stadt?* Lektion 5, 23: *Haben Sie gefunden Ihren Neffen in seinem Zimmer? Ja, ich habe gefunden Karl in seinem Zimmer*, Lektion 15, 13: *Im Herbst mein Grofsvater ist immer auf dem Lande, aber im Winter er ist in der Stadt.* Wir müfsten anders geartet sein als wir sind, wenn uns nicht derartig falsche Wendungen, oft wiederholt, ebenso gut im Gedächtnis haften sollten wie das Richtige. Und so sicher gefestigt ist denn doch das Kind, für welches dieser Leitfaden bestimmt ist, noch nicht in seinem Deutsch, dafs es nicht durch derartige Mifsbildungen irregeführt werden sollte. Nun sagt der Verfasser darüber in der Vorrede (S. VI): „Die Ausdrucksweisen beider Sprachen sind eben so verschieden, dafs gutes Deutsch wörtlich übersetzt ebenso wenig gutes Französisch geben wird als wörtlich aus dem Französischen übersetztes Deutsch jemals gutes Deutsch sein wird. Mufs nun eine der beiden Sprachen darunter leiden, so ist der Verfasser der Meinung, dafs es nicht ungerechtfertigt sei, in einem Lehrbuche der französischen Sprache die Rücksicht auf gutes Französisch den Ausschlag geben zu lassen". Wie aber, wenn man in der Lage wäre, keine von beiden Sprachen

3*

Digitized by Google

leiden zu lassen? Und in der That hat diese Alternative, vor die man sich gestellt sah, einer von beiden Sprachen zu nahe zu treten, mit dahin geführt, aus dem Französischen direkt ohne Vermittlung durch das Deutsche das Französische erlernen zu lassen. Und so wenig ich, vermutlich in völliger Übereinstimmung mit dem Verfasser, für das Erlernen der französischen Sprache aus chrestomathieartig zusammengesetzten Lehrbüchern, so wenig ich für eine völlige Beseitigung deutscher Übungen bin, so richtig erscheint es mir doch, den Anfänger ohne jedes Zwischenglied in den freien Gebrauch der fremden Sprache einzuführen. Wie das zu machen ist, dazu brauche ich nicht auf mein eigenes Lehrbuch hinzuweisen; eine ganze Zahl von den in den letzten Jahren erschienenen und in den Schulen mit Erfolg benutzten französischen Unterrichtsmitteln dürfte für die Möglichkeit einer solchen Unterweisung sprechen. Was den besseren unter jenen Büchern ihren besonderen Wert verleiht, ist der Umstand, dafs sie durch die Eigenart ihrer Übungsstücke von vornherein und bis zum Schlufs den Schüler zum Behalten des aufgenommenen Materials anregen und zur Aufnahme neuen Stoffes reizen. Ob man nach dem vorliegenden Buche mit dem gleichen Genufs und der gleichen Freudigkeit arbeiten kann wie nach den angeführten, ist wohl mit Fug zu bezweifeln. Jene Bücher sind es auch, die den Lehrer zwingen, seine Persönlichkeit hervortreten zu lassen und dieselbe an die Stelle des Buches an den ersten Platz zu setzen, indem sie den in jenen gebotenen Stoff erst zum Leben erwecken, indem sie ihn schöpferisch ausgestalten, indem sie selbst das Beste dazugeben. Das vorliegende Werkchen aber ist der in seine alten Rechte eingesetzte papierene Schulmeister,

Die äufsere Ausstattung des Buches genügt allen Ansprüchen; das Papier ist gut, der Druck sauber und deutlich, der Einband haltbar. Druckfehler sind mir nur an wenigen Stellen aufgestofsen: Seite 4, Zeile 1 von unten ist die *cédille* zu weit nach oben gedruckt; S. 11, Z. 14 von unten fehlt ein *trait d'union* zwischen *a* und *t-on*; S. 25, Z. 2 von unten fehlt ein Interpunktionszeichen hinter *frères*; S. 65, Z. 11 von unten fehlt ein Punkt hinter *bonnes*; S. 130, Z. 11 von oben mufs es *nous aperçûmes* heifsen statt *nous aperçûment*. Zwei weitere Fehler berichtigt das Verzeichnis auf Seite 168.

Frankfurt a. M. M. Banner.

---

1) **Celebrated Men of England and Scotland.** Herausgegeben von O. Schulze. Dresden 1892, Gerhard Kühtmann. (Textausgaben franz. u. engl. Schriftsteller für den Schulgebrauch). 84 S. 0,85 M. Wörterbuch dazu. 55 S. 0,35 M.

Mit der Herausgabe dieses Bändchens von Lebensbeschreibungen berühmter Männer hat sich O. Schulze den Dank vieler Lehrer erworben. Die Auswahl für die englische Lektüre des zweiten

Digitized by Google

Unterrichtsjahres ist nicht grofs; und wenn man erwägt, wie langsam die Lektüre in dem zweiten Jahre fortschreitet, und wie schwer es ist, bei einheitlicher Lektüre den Forderungen der Lehrpläne zu genügen, so kann man sich nicht wundern, wenn man auf dieser Stufe dem Lesebuch gegenüber der zusammenhängenden Lektüre den Vorzug giebt. Die vorliegende Zusammenstellung ist im Grunde ja auch ein kleines Lesebuch. Sie giebt, wie der Titel anzeigt, eine Reihe von Biographieen und zwar von Männern in den verschiedensten Berufsstellungen: Wir erhalten da Einzelheiten über das Leben des Admirals Nelson, des Afrikaforschers Livingstone, des Generals Gordon, des Physikers Newton, der Ingenieure Watt und Stephenson und des Königs Alfred.

Giebt die so getroffene Auswahl einerseits dem Schüler ein treffliches Material, um sich einen vielseitigen und reichhaltigen Wort- und Phrasenschatz anzueignen, so ist sie andererseits auch so recht geeignet, das Interesse des Schülers rege zu halten und ihn zu immer gröfserem Eifer anzuhalten. In lebendigem, klarem und fliefsendem Englisch geschrieben, entwerfen uns diese Biographieen ein frisches, anschauliches, mit anmutigen Anekdoten reich geschmücktes Lebensbild von Männern, die auf die Geschicke Englands, Europas, ja der ganzen Welt von hervorragendem Einflufs gewesen sind, und für die sich unsere Jugend stets begeistern wird. Gerade die Klarheit und Einfachheit des Stils läfst diese Lesestücke besonders auch zum Abhalten von Sprechübungen geeignet erscheinen.

Das beigegebene Wörterbuch giebt aufser der Bedeutung der Wörter deren Aussprache in einer leicht verständlichen Lautschrift. Mangelhaft bezeichnet erscheint mir das ganz offene, lange *e* in *air, rare* u. s. w., welches mit dem *e* in *bed* durch die Bezeichnung auf gleiche Stufe gestellt wird. Bei flüchtiger Durchsicht fielen mir auf: *clumsy* [klémzi], *epaulets* [epoléts], *peruse* [pərūz]' *resistance* [rizistəns], *resolution* [rezəljūšən], *revolution* [revoljūšən], *Somersetshire* [séməsetšiə], *volume* [vòljəm], *Zanzibar* [zanzibāə].

2) Auswahl aus Byron: Childe Harold (III und IV), Prisoner of Chillon, Mazeppa. Herausgegeben von J. Hengesbach. Dresden, Gerharp Kühtmann, 1892. (Textausgaben franz. u. engl. Schriftsteller für den Schulgebrauch.) VIII u. 116 S. 1,00 M.

Gerade J. Hengesbach war für die Herausgabe einer Auswahl aus *Byron* befähigter als kaum ein anderer. Schon im Jahre 1888 hatte er in seiner Programmarbeit: „*Shall we read Lord Byron in our classes, and which of his works?*“ den Beweis geliefert, wie vertraut er mit dem Dichter ist, und wie eingehend er dessen Werke gerade in Rücksicht auf die Schullektüre durchstudiert hat. Damals war er der Ansicht, dafs nur ausgewählte Stellen aus *Childe Harold* und den lyrischen Dichtungen, und von den erzählenden Dichtungen nur *Mazeppa* als Schullektüre

Digitized by Google

zulässig wären. Nicht einmal der vielgelesene *Prisoner of Chillon* fand vor seinem kritischen Auge Gnade. So sehr er auch den poetischen Wert anerkannte, so vermiſste er darin Handlung und Bewegung und vor allem künstlerischen Aufbau. Die damals vertretene Ansicht hat der Herausgeber nun insofern geändert, als er nicht einzelne Stellen aus *Childe Harold*, sondern mit Auslassung einer Reihe den Gang der Erzählung nicht aufhaltender Betrachtungen den III. und IV. Gesang im Zusammenhang abdruckt und auch den *Prisoner of Chillon*, „dieses Meisterstück von Seelenmalerei“, den Schülern nicht vorenthalten will. Die getroffene Auswahl ist in der That eine glückliche zu nennen. Wenn in I neben *Shakespeare* überhaupt noch Zeit übrig bleibt, längere Abschnitte aus *Byron* zu lesen, so wird man gern zu dieser Auswahl greifen.

3) Gottfried Gurcke, Englisches Elementar-Lesebuch. Neu bearbeitet u. vermehrt von Chr. Lindemann. Einundzwanzigste Auflage. Hamburg, Otto Meiſsner, 1893. IV u. 266 S. 1,60 M.

Es ist schwer, ein Urteil über ein Buch abzugeben, das bereits in der 21. Auflage erschienen ist, dessen Vorzüge also schon anerkannt sind, dessen ganze Anlage aber, selbst in der neuen Bearbeitung, auf eine Zeit zurückgeht, die an ein Lesebuch Forderungen ganz anderer Art stellte als die Gegenwart. Das vorliegende Lesebuch von G. Gurcke ist von Chr. Lindemann neu bearbeitet und vermehrt worden. Die Umarbeitung erstreckt sich, wie aus der Vorrede hervorgeht und eine Vergleichung mit einer älteren Auflage lehrt, auf die Ausscheidung einiger beschreibender Lesestücke, auf Änderungen in der Reihenfolge der Lesestücke und Gedichte und auf eine durch die Vermehrung des Lesestoffes bedingte Neubearbeitung des Wörterverzeichnisses. Durch Hinzufügung von Schilderungen und Biographieen aus der neueren und neuesten Geschichte, von Lesestücken aus dem Gebiete der Naturgeschichte und Erdbeschreibung, sowie einer Anzahl von Briefen und Anzeigen ist der Unterhaltungs- und Lesestoff bedeutend vermehrt worden.

Offenbar ist dieses Lesebuch, wie ja auch die Bezeichnung: Elementar-Lesebuch wohl schon andeuten soll, für Schulen bestimmt, in denen der englische Unterricht bereits in der Sexta beginnt. Denn die lange Reihe von Fabeln, Anekdoten und kurzen Erzählungen, ja selbst ein Teil der längeren Erzählungen dürfte kaum eine passende geistige Nahrung für unsere Unter- und Obertertianer sein. Für die Unterstufe scheint mir jedoch der ausgewählte Lehrstoff sehr zweckentsprechend. Auf dieser Stufe kommt es ja noch nicht so sehr darauf an — wie auf der Mittel- und Oberstufe —, daſs die Lektüre besonders englische Verhältnisse berücksichtigt. Hier handelt es sich wesentlich darum, durch eine möglichst abwechselungsreiche und anregende Lektüre den Schüler in die englische Sprache einzuführen und ihm einen mög-

Digitized by Google

lichst groſsen Wort- und Phrasenschatz zu vermitteln. Dies wird durch die ersten Lesestücke dieses Lesebuches erreicht. Die jedem Lesestück beigefügten Fragen scheinen mir allerdings überflüssig, denn erfahrungsgemäſs sind die Schüler leicht zum selbständigen Stellen von Fragen anzuleiten. Es will mir zudem scheinen, als ob die beigefügten Fragen den Schüler leicht zum mechanischen Auswendiglernen der Antworten verleiten könnten.

Die längeren Lesestücke, etwa von Nr. 32 an, bieten auch passenden Lektürestoff für das zweite Unterrichtsjahr an unseren Schulen, wo der Beginn des englischen Unterrichts nach Untertertia verlegt ist. Besonders die Erzählungen: *Rip van Winkle, Robin Hood, Alfred the Great, Macbeth, Elisabeth* werden nicht verfehlen, die Teilnahme der Schüler in hohem Maſse zu erregen. Die folgenden Nummern: *The Battle of Sedan, Capitulation of Sedan, Death of the Emperor Frederick III*, ebenso wie die unter der Rubrik „Geschichtliches“ zusammengestellten Lesestücke: *Early Life of Martin Luther, Andrew Hofer, Charles Theodore Körner, Character of Wallenstein, Schiller's Youth* gehören, streng genommen, nicht in ein englisches Lesebuch; ein solches Buch soll in die Lebens- und Denkweise des englischen Volkes einführen und darf daher auch nur englische Stoffe berücksichtigen.

Die Lesestücke beschreibenden Inhalts sowie die Briefe, Anzeigen u. s. w. werden sehr willkommen sein; sie bieten, in leicht verständlicher und flieſsender Sprache geschrieben, hinreichenden Stoff, um den Schüler mit der Sprache des praktischen Lebens bekannt zu machen. In der folgenden Gedichtsammlung finden sich einige Gedichte, die aus dem Deutschen mit groſsem Geschick übertragen sind. Der Schüler liest und lernt gelegentlich gern ein derartiges Gedicht.

Den Schluſs des Lehrbuches bildet ein sorgfältig und fleiſsig ausgearbeitetes Wörterbuch, in dem die Aussprache durch Zahlen, Zeichen über den einzelnen Buchstaben und durch verschiedenen Druck bezeichnet ist. Wenn auch diese Aussprachebezeichnung nur ein schwacher Notbehelf ist, um eine korrekte Aussprache zu vermitteln und, was die Deutung der angewandten Zahlen und Zeichen angeht (Seite 268 f.), nicht auf der Höhe der Zeit steht, so hilft sie doch Lehrern und Schülern die Arbeit wesentlich erleichtern.

Dortmund. Ewald Goerlich.

---

1) **Hermann Fechner, Grundriſs der Weltgeschichte für die oberen Klassen preuſsischer höherer Lehranstalten.** Erster Teil: Altertum, VII u. 144 S. Zweiter Teil: Mittelalter und erste Periode der Neuzeit (476—1648), VI u. 156 S. Dritter Teil: Neuzeit (bis 1888), IV u. 183 S. Berlin 1893, Wilh. Hertz. Preis geb. 1,50. 1,50. 2 M.

Dieses neue Lehrbuch will den Forderungen der neuen Lehrpläne genügen sowohl durch Beschränkung des Stoffes der alten

Digitized by Google

Geschichte als auch durch „sorgfältige Behandlung der Verfassungs-, Sitten-, Religions-, Kunst-, Litteratur- und Wirtschaftsgeschichte, soweit es in so engem Rahmen möglich war“. Gestrichen ist demnach die griechische und römische Sagengeschichte. Nach einer kurzen Übersicht der alt-orientalischen Geschichte beginnt die griechische mit einem Blick auf die Ausbreitung des Griechenvolks; dann folgt die Darstellung seiner Religion und Moralanschauung, wobei auch von den Orakeln und Spielen die Rede ist, dann eine Betrachtung über das Staatsideal der Griechen, woran sich die Darstellung der spartanischen und der athenischen Verfassung knüpft, endlich ein Abschnitt über die ältere Kunst, Litteratur und Philosophie der Griechen: damit endet die erste Periode, bis zu den Perserkriegen. Es fehlt also zugleich mit den Sagen auch die Schilderung des homerischen Griechenlands; die alten Kulturstätten Mykenä, Tiryns, Orchomenos sind nicht erwähnt; die dorische Wanderung und die Eroberung Messeniens werden kurz angedeutet; Pheidon und Periander sind übergangen, obgleich sie nicht sagenhaft sind. Die allgemeinen Betrachtungen, welche statt dessen gegeben sind, enthalten zwar manches treffende, sind aber von Einseitigkeit nicht frei. Bei der Besprechung der griechischen Vielgötterei ist die Vorstellung des über Götter und Menschen waltenden Zeus nicht betont; bei dem republikanischen Staatsideal der Griechen ist die Bemerkung angeknüpft, es habe daraus ein unaufhörlicher Kampf der Einzelnen und der Parteien um die Herrschaft hervorgehen müssen, der sich oft in grausamster Weise vollzog. Da von den griechischen Staaten auſser Sparta und Athen in dieser Periode nichts Näheres mitgeteilt ist, so muſs aus dieser Bemerkung eine falsche Vorstellung hervorgehen. Die versuchte Beschränkung des Stoffs halte ich nicht für richtig. Wenn der Unterricht in Obersekunda wegen Mangels an Zeit auf die Sagengeschichte nur wenig eingehen kann, so ist es um so nötiger, daſs der Schüler sie im Lehrbuch zum Nachlesen finde. Die Auswahl des Stoffes ist Sache des Lehrers; das Lehrbuch für obere Klassen muſs ihn gut geordnet und reichlich bringen. Dagegen muſs es mit Urteilen und Betrachtungen sparsam sein, dem Lehrer nicht vorgreifen, noch weniger zum Widerspruch herausfordern, wie es hier an einigen Stellen weiterhin der Fall ist, z. B. in dem Urteil über die Niobegruppe S. 56, über Demosthenes und Philipp S. 65, über Aristoteles' Tugendlehre S. 73.

Auffallende Irrtümer finden sich in der athenischen Verfassungsgeschichte. Drakon soll nicht nur, wie wir jetzt aus der Schrift vom Staate der Athener wissen, die vier Vermgensklassen eingerichtet haben, sondern auch die Naukrarien und die Einteilung des Rats in vier Prytanieen; Solon soll den Bauern den sechsten Teil der von ihnen bebauten Grundstücke als Eigentum zugewiesen haben; ferner soll er Berufung von den Gerichten an die Volks-

Digitized by Google

versammlung erlaubt haben, während die Heliaia für die „Ausübung der gewöhnlichen Straf- und Civilgerichtsbarkeit" bestimmt gewesen sei. Kleisthenes soll dem Areopag sein Aufsichtsrecht über die Verfassung genommen, Perikles soll einen Volksversammlungssold „in Höhe von 1, später 3 Obolen" eingeführt haben.

In der römischen Geschichte bleibt von der sagenhaften Königszeit nicht viel mehr übrig als die abstrakten Schemata der ältesten und der servianischen Verfassung und eine Belehrung über Religion, Baukunst und Spiele der Römer. Gestrichen sind ferner auch die Erzählungen von der Vertreibung der Könige, von Porsenna, Coriolan, dem Untergang der Fabier, Appius Claudius, Camillus, Manlius Capitolinus, den caudinischen Pässen, Fabricius: alles sagenhaft und, wie es scheint, für unsere Zeit nicht mehr geeignet. Die „Selbstaufopferung" des Decius Mus wird gelegentlich S. 81 als Beweis „finsteren Aberglaubens" erwähnt. Die ältere römische Geschichte wird somit ganz lückenhaft und erscheint noch dazu auseinandergerissen, weil der Zeitrechnung zuliebe die Königszeit in die griechische Geschichte vor den Perserkriegen, die Zeit des Kampfes um Italien in die Geschichte der macedonischen Reiche eingeschoben ist. Auch fehlt es nicht an verfassungsgeschichtlichen Irrtümern. Die Capite censi sollen deshalb so genannt sein, weil sie nur mit einem Kopfgelde eingeschätzt waren (S. 37); die italischen Bundesgenossen mit Ausnahme der Latiner sollen verpflichtet gewesen sein, ein Schutzgeld, genannt tributum, zu zahlen (S. 80), und ihre Truppen sollen legionsweise je einer römischen Legion zugeordnet gewesen sein. Überhaupt wird der kunstvolle Bau des römischen Staates nicht gewürdigt, um so mehr aber die Entartung der Nobilität gescholten (S. 95f., 115); als Ziel der römischen Entwickelung erscheint ein bloſses Soldatenkaisertum (S. 102, 115, 117f.).

Weniger Bedenken hinsichtlich des Inhalts erheben sich bei der mittleren und neueren Geschichte; doch werden die zum Teil in Klammern beigefügten Urteile des Verf.s nicht immer Zustimmung finden, z. B. 2 S. 30 über den politischen Wert des römisch-deutschen Kaisertums, S. 54 über die „Zersplitterung des Reiches" durch Friedrich Barbarossa, 3 S. 70 über Rousseaus Staatslehre, die mit Recht zurückgewiesen wird, aber es sollte nicht gesagt sein, daſs die im Staatsleben unentbehrlichen Tugenden der Treue und des Vertrauens dem Lehnswesen entlehnt seien. Sie sind altgermanisch und schon im Frankenreich durch den von allen erwachsenen Unterthanen geforderten Treueid als Grundlagen des Staates anerkannt; das Lehnswesen hat nur zur Verderbnis des Staates gedient. Anerkennenswert ist die reichliche Einfügung kulturgeschichtlichen Stoffes; Rittertum, Städtewesen, Dichtung und Wissenschaft werden gewürdigt, mit Vorliebe ist die Baukunst behandelt, deren verschiedene Stile allerdings die Eigentümlichkeiten der Völker und Zeiten besonders bezeichnen. Nicht be-

Digitized by Google

sonders geglückt ist der Versuch, in den klassischen deutschen Dichtungen des 18. Jahrhunderts die politische Bedeutung nachzuweisen (3 S. 68 u. 112). Goethe soll im Tasso das durch Etikette verschrobene Hofleben angegriffen haben; Schillers Jungfrau von Orleans soll davor warnen, aus der Vaterlandsliebe „einen Fanatismus zu machen“. Treffend wird 3 S. 119 ff. u. 168 die Entstehung und die Verkehrtheit des Socialismus dargelegt.

Trotz der Mängel, die namentlich in der alten Geschichte hervortreten, erscheint das Buch im ganzen anregend und inhaltreich. Aber es hat einen Hauptmangel, der es als Schulbuch zu empfehlen verbietet: das ist die Schwerfälligkeit der Darstellung, namentlich in den erzählenden Abschnitten. Da ist von dem einfachen Hülfsmittel, öfters abzusetzen und wichtige Namen durch den Druck hervorzuheben, zu wenig Gebrauch gemacht; die Perserkriege, der zweite punische Krieg, der Krieg von 1870 bis zur Schlacht bei Sedan sind auf mehreren Seiten ohne Absatz und Hervorhebung erzählt. Anderes ist besser gegliedert, aber sehr oft begegnen lange Sätze, die den Leser ermüden, und leider auch ungeschickt gebaute, höchst verwickelte Sätze, die dem Schüler nur als abschreckende Beispiele dienen könnten. Die Wichtigkeit der Sache gebietet, Beweise dafür in einer Anmerkung zusammenzustellen[1]); ihre Zahl lieſse sich leicht vermehren. Der Verf. hat den neuen Lehrplänen dienen wollen, aber leider den Nachdruck, welchen sie mit Recht auf guten deutschen Ausdruck legen, zu wenig beachtet.

---

[1]) Teil 1, S. 47: Als aber Athen auch im ionischen Meere, in dem die Korinther bisher die Vormacht gewesen waren, seine Seeherrschaft auszudehnen suchte, sich mit Kerkyra, einer korinthischen Kolonie, welches die Rache seiner Mutterstadt zu fürchten hatte, weil es dieselbe durch eine Seeschlacht gehindert hatte, der kerkyräischen Kolonie Epidamnus gegen die vom Volk vertriebenen Aristokraten und die illyrischen Taulantier zu Hülfe zu kommen, verbündete und ihm in einer zweiten Seeschlacht gegen die Korinther beistand, so daſs dieselben, als seien sie besiegt, abfahren muſsten, klagten die letzteren in einer zu Sparta abgehaltenen Bundesversammlung der Staaten des Peloponneses Athen des Friedensbruchs an, und als die letztere von Athen Auflösung der Symmachie, Ausweisung des Perikles und Aufhebung der von Athen gegen Megara verhängten Handelssperre beschloſs, was Athen ablehnte, so entstand der Krieg, den man den peloponnesischen nennt, weil er von dem peloponnesischen Bunde erklärt wurde. — S. 92 ein ähnlicher Satz von 21 Zeilen über den dritten macedonischen Krieg. — Teil 2, S. 29 ein Satz von ebenfalls 21 Zeilen über Otto I. S. 98 ein Satz von 22 Zeilen über Luthers Auftreten 1517. — Teil 3, S. 35: Das Kriegsgericht, das der Vater in Besorgnis, daſs durch das schlimme Beispiel des Kronprinzen das ganze mühsam aufgeführte Gebäude seiner Disciplin ins Wanken kommen würde, berief, weigerte sich, über ihn ein Urteil zu fällen und verurteilte auch Katte nur zur Festungsstrafe, der König aber verurteilte den Kronprinzen zu Gefängnis und lieſs Katte vor seinem Fenster hinrichten, was er aber, da er vorher, als Katte von ihm Abschied nahm, in Ohnmacht gefallen war, nicht sehen konnte. S. 147 ein Satz von 15 Zeilen über den Verfassungsstreit in Preuſsen 1862. S. 161 ein Satz von 17 Zeilen über die Kriegführung des Generals v. Werder.

Digitized by Google

2) **Harry Brettschneider, Hülfsbuch für den Unterricht in der Geschichte** für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Teil I: Geschichte des Altertums, X u. 167 S. Teil II: Vom Beginne christlicher Kultur bis zum westfälischen Frieden, X u. 173 S. Halle 1892. 93, Buchhandlung des Waisenhauses. Jeder Teil 1,60 M.

Auch in diesem Lehrbuch fehlt die griechische und römische Sagengeschichte, doch gehen die Streichungen in der römischen nicht so weit wie in dem soeben besprochenen Buche; die Sagen von Coriolan, den Fabiern, Cincinnatus sind wenigstens angedeutet; Camillus, Caudium, Decius Mus kommen zu ihrem Recht. Als Vorzüge des Buches erkennt man anschauliche Gliederung des Stoffes, Darlegung der Gründe und Folgen wichtiger Ereignisse, leichtverständliche und lebhafte Darstellung. Doch gelten diese Vorzüge nicht unbedingt. Die Gliederung ist dadurch etwas beeinträchtigt, dafs in der Einleitung des zweiten Teils mit ungenügenden Gründen die herkömmliche Einteilung in Altertum, Mittelalter, Neuzeit abgelehnt ist; ferner führt diese Einleitung nur bis zu dem Satze: „Kaisertum und Papsttum werden die höchsten Formen des geschichtlichen Lebens; eine ähnliche Entwickelung zeigt der Orient,“ und knüpft daran einen negativen Schlufs, mit welchem nichts anzufangen ist: „So geht nicht nur das Gefühl für die Berechtigung der Völkerindividualität, sondern auch das Bewufstsein der persönlichen Individualität verloren.“ Der Verfasser meint damit den Ausgang des Mittelalters und spricht das selbst aus S. 104, sein zweiter Teil geht aber aus didaktischen Gründen, weil er die Lehraufgabe der Unterprima umfassen soll, bis 1648. Die Einleitung müfste den Blick auf das Ganze richten und die Bedeutung der Entdeckungen, des Humanismus, der Reformation hervorheben, wie sie nachher auch im einzelnen entwickelt wird.

Die Darlegung der Gründe und Folgen ist in der alten Geschichte weniger ausgeführt als in der mittleren und neueren, wo die Gründe und Folgen oft sogar numeriert werden. Es ist anzuerkennen, dafs dies meist mit Geschick geschieht, aber nicht überall ist streng logische Ordnung erreicht. Die Wirkungen der Völkerwanderung werden 2, S. 8 so angegeben: „1) das Entstehen der romanischen Nationen und Sprachen; 2) die Aufnahme antiker Kulturelemente bei den Germanen und als eines Teiles der römischen Staatskultur auch diejenige des Christentums; 3) nach dem Untergange des weströmischen Reiches der Beginn der Gliederung Europas in die Staatsgebiete, wie sie im wesentlichen noch jetzt bestehen; 4) das Zurückfallen der westeuropäischen Völker in die Naturalwirtschaft und ein Rückgang der gesamten Kultur; 5) die Grundlegung für die Geschichte des deutschen Volkes“. Die richtige Reihenfolge wäre: 2 und 4 als Gegensätze neben einander, dann 3, 1, 5. Ähnlich ist es S. 58 mit den Ursachen der Kreuzzüge. Treffend werden S. 133 die Wirkungen der Reformation bezeichnet: „1) die mittelalterliche Kaiseridee war beseitigt und die

Digitized by Google

landesfürstliche Entwickelung in Deutschland gewahrt; 2) im Gegensatz zu der mittelalterlich-kirchlichen Anschauung vom Staate war der weltliche Staat zu seinem Recht gekommen; 3) die Wissenschaft war von den Fesseln der Kirche befreit". Man sieht auch hier, dafs der Verf. den Gegensatz von Mittelalter und Neuzeit doch anerkennt.

Die Lebhaftigkeit der Darstellung führt bisweilen zu Urteilen, die schärfer klingen als nötig, z. B. über Cato und Sulla, über Pippin den Kurzen, der „ein politischer Kopf ersten Ranges" genannt wird, und über Heinrichs V. Vertrag mit dem Papste im Jahre 1111, der als unsinnig bezeichnet wird. Ferner finden sich sorglos gebrauchte Fremdwörter; Catilina ist „der verwegenste der vornehmen Desperados", Kaiser Otto II. „eine impulsive, aber unbeständige Natur"; der deutsche „Episkopat" wurde unter Otto I. „eine Versammlung praktisch-politischer Intelligenzen"; unter Urban II. sind die „papalen Interessen" im Fortschreiten; in Italien kämpfen „Guelfismus" und „Ghibellinismus". Bisweilen begegnen auch ungeschickt gebaute Sätze, z. B. 1 S. 46 über Sokrates, S. 70 über die Samniterkriege, 2 S. 151 über die Mafsregeln zum Zweck einer katholischen „Restauration". Im ganzen aber ist das Buch recht lesbar.

Hinsichtlich des Inhalts ist hervorzuheben, dafs die verfassungsgeschichtlichen Abschnitte wohl gelungen sind. Die Bedeutung des römischen Kaiserreichs ist besser dargelegt, die Entwickelung der deutschen Reichsverfassung im Anschlufs an Nitzsch eingehender verfolgt als in dem Fechnerschen Buche. Die Kulturgeschichte ist im ersten Teil besonders durch einen als Anhang beigefügten Überblick über die Haupterscheinungen der griechischen und römischen Litteratur vertreten, doch sind die Hauptzüge auch in die vorhergehende Darstellung verflochten; über die bildende Kunst der Griechen könnte mehr gesagt sein. Jener Überblick enthält bisweilen Unwesentliches, z. B. über Ciceros Familienverhältnisse; statt dessen wären nähere Angaben über die wichtigsten Reden und philosophischen Schriften zu wünschen. Im Mittelalter könnte die deutsche Litteratur mehr hervortreten; die Entfaltung des Rittertums und der Städte ist treffend gezeichnet. Dem Bürgertum des 15. Jahrhunderts wird zuviel Ehre erwiesen, wenn S. 107 gesagt ist, dafs „die Lebenshaltung des städtischen Patriziats vorbildlich auch für Fürsten und Adel war". Jene Patrizier ahmten zu sehr die adligen Sitten nach; vorbildlich allerdings war die bessere Ordnung der städtischen Verwaltung. Mit scharfen Zügen wird der im 15. Jahrhundert auf den Bauern lastende Druck geschildert, aus welchem sich die gewaltsame Erhebung der Bauernkriege erklärt. Wenn es nun heifst, dafs nach der mifslungenen Revolution die wirtschaftliche Lage der Bauern sich bedeutend verschlechterte und der politische Druck der Landesherren gröfser wurde, auch religiöse Gleichgültigkeit sich verbreitete, so hat man

Digitized by Google

den Eindruck fortdauernden Sinkens. Aber die Fürsorge einsichtiger Landesherren hat im weiteren Verlauf des 16. Jahrhunderts doch vieles wieder gebessert; das Aufblühen Deutschlands in der Friedenszeit nach 1555 hätte betont werden müssen, um die verderblichen Wirkungen des dann folgenden dreifsigjährigen Krieges anschaulich zu machen. Dafs dieselben „auf anderthalb Jahrhunderte hinaus vernichtend" waren, ist zuviel behauptet; aber mit Recht wird am Schlufs gesagt, dafs das deutsche Volk an zwei Mächten sich wieder aufrichtete, das waren die Glaubensfreiheit und der preufsische Staat. Dem dritten Teil des Buches, welcher hauptsächlich diese Wiederaufrichtung darstellen soll, darf man mit guter Erwartung entgegensehen.

Lübeck. Max Hoffmann.

Walther Schwahn, Hülfsbuch für den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe höherer Lehranstalten. Hamburg 1892, Otto Meifsner. Erster Teil (für Quarta): Geschichte der Griechen und Römer im Altertum. I u. 57 S. — Zweiter Teil (für Untertertia): Geschichte der Deutschen im Mittelalter. I u. 60 S. — Dritter Teil (für Obertertia): Geschichte der Deutschen in der Neuzeit von der Reformation bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Grofsen. 67 S. Kart. jeder Teil 0,40 M.

Diese drei Hefte wollen den Lernstoff für die drei Klassen IV bis IIIa geben, ein viertes wird den für IIb, also den Abschnitt von Friedrich dem Grofsen bis auf die Gegenwart, hinzufügen. Das umfassende Material ist in so gedrängter Kürze, wie selten zuvor, gegeben, ohne Sprache und Stil zu vergewaltigen. Dennoch übertrifft der Inhalt die meisten Hülfsbücher an Reichhaltigkeit des Stoffes. Denn nicht allein die Thatsachen der äufseren Politik sind in zusammenhängender Darstellung verarbeitet, sondern überall findet sich am Ende eines Abschnittes das innere Leben der Völker, das Allerwichtigste aus der Verfassung und der geistigen Bewegung charakterisiert. Es kommt wohl einmal vor, dafs die in Klammern eingefügten Notizen sich zu sehr häufen und dadurch dem Schüler, zumal auf der niedrigsten Stufe, die Übersicht erschweren; z. B. I S. 4: „Es wird im N. durch eine zwischen den Akrokeraunien im W., dem Olymp (dessen Fortsetzungen Ossa und Pelion) im O. sich hinziehende Gebirgsmasse (den sog. keraunischen und kambunischen Bergen) von Illyrien und Macedonien getrennt." Ähnlich I S. 12, Zeile 6 bis 11. Aber im ganzen hat die Übersicht dabei nicht gelitten. Die Hefte halten wirklich, was in dem aufserordentlich kurzen und bescheidenen Vorwort versprochen ist: „Die Darstellung ist möglichst knapp gehalten und enthält nur dasjenige, was der Schüler sich gedächtnismäfsig anzueignen hat; die ausführlichere Erzählung mufs dem Vortrage des Lehrers vorbehalten bleiben."

Man darf ruhig zugestehen, es gehört viel Geschick dazu, auf 20 Seiten, wie hier geschehen, die griechische Geschichte in dieser

Digitized by Google

Vollständigkeit zu behandeln. Jeder Teil enthält aufſerdem eine Zeittafel, zur Repetition erwünscht und notwendig, sie bieten eher zu viel als zu wenig, hier hätte noch gekürzt werden können, doch wird man leicht Auswahl treffen. Besonders ausführlich und ansprechend ist ganz im Sinne der jetzigen Lehrpläne die brandenburgisch-preuſsische Geschichte behandelt. Überall kann man die Spuren eigenen Studiums bemerken, auch in den Zahlenansätzen der Zeittafeln, die von den hergebrachten nicht selten abweichen. Nur durfte das Ende des dritten messenischen Krieges nicht mehr auf 455 angesetzt werden; vgl. K. W. Krüger, Hist. Phil. Stud. I 156 ff.

Aufgefallen ist mir I S. 15, daſs Aristides *infolge der Schlacht bei Salamis* zurückgerufen sein soll, vielmehr vorher; vgl. Busolt, Griech. Gesch. II 164. — I S. 6 herrscht Perikles fast *unbeschränkt*; das geht zu weit. — I S. 31: (Die Zwölftafelgesetze) bildeten die Grundlage *des gesamten römischen Straf- und Privatrechts*. Liv. III 34 geht noch etwas weiter, Da wir so wenig von dem Inhalt wissen, jedenfalls Livius nicht Recht hat, auſserdem der zwölfjährige Schüler kein Verständnis dafür besitzt, bleibt die Stelle besser fort; vgl. die betreffende Stelle bei Herzog, Röm. Staatsverfassung. — Anstatt dessen muſsten in demselben Abschnitt bei dem Ständekampf die Plebiscite erwähnt werden. — I 45 heiſst es: (Die Julier von Julus, dem Sohne des Äneas); das soll doch keine geschichtliche Angabe sein, ist also in dieser Form unbrauchbar. — II S. 18 wird *die Schlacht vom J. 496* gegen die Alemannen noch die *bei Zülpich* genannt. — II 28 kommt Heinrich II. nicht zu seinem Rechte. — II S. 52 sieht man nicht, warum neben den Stammtafeln der Julier und Claudier, Pipinniden und Karolinger, Hohenstaufen und Welfen die der Sachsen und Salier fehlen.

Im übrigen bieten Schwahns Hülfsbücher ein Lehrmittel, durch das ohne Frage der Geschichtsunterricht gefördert wird. Diese Bücher, frei von unnötigen, technischen Ausdrücken und vor allem von Fremdwörtern, können von dem Schüler *wirklich gelesen* und bei der Stoffbeschränkung *auch gelernt werden*. Da sie zugleich den Bestimmungen der neuen Lehrpläne über die Verteilung der Pensa durchaus entsprechen und deren Erläuterungen in sinnreicher und praktischer Weise zum Ausdruck bringen, so kann man ihnen nur die weiteste Verbreitung wünschen.

Die äuſsere Ausstattung ist trotz des so billigen Preises angemessen, von Druckfehlern notiere ich I S. 6 *lamische* statt malische, S. 54 Han ibal.

Dessau. *J. Plathner.*

Alb. van Kampen, Justus Perthes' Atlas antiquus. Taschenatlas der Alten Welt. 24 kolorierte Karten in Kupferstich. Gotha 1893, J. Perthes. 2,60 M.

Dieser kleine, äuſserst preiswürdige Atlas verdient in den Kreisen, denen die vorliegende Zeitschrift dient, die allerweiteste Verbreitung. Er ist ein genaues Ebenbild des „Perthesschen Taschenatlas“ der gegenwärtigen Länderbeschaffenheit, der (soeben in 29. Aufl. erschienen) als trefflichster Auszug des „groſsen Stieler“ samt seiner vorzüglichen, obschon ganz knapp gehaltenen geographisch-statistischen Einleitung von Hugo Wichmann darum so rasch allgemein sich beliebt gemacht hat, weil er für kaum mehr als 2 M. alles höchst zuverlässig giebt, was man von neuerer Geographie zunächst „fürs Haus“ braucht. In gleicher Handlichkeit, Sauberkeit und wissenschaftlicher Vertrauenswürdigkeit tritt nun dieser Zwillingsbruder ihm zur Seite für die alte Geographie.

So klein auch das Format ist, so zeichnen sich doch sämtliche Karten (die, in der Mitte gebrochen, doppelte Formatgröſse besitzen) bei einem dem jedesmaligen Zweck vollgenügenden Maſsstab und geradezu idealer Klarheit des Stichs durch ausnahmslose Deutlichkeit aus.

Zwanzig Blätter bringen die Länderdarstellung in teilweise noch vollständigerer Auswahl als die zwölf Blätter von Kieperts Atlas antiquus, drei weitere betreffen Stadtpläne (Athen, Rom, Mycenä, Olympia, Karthago, Syrakus, Alexandrien, Tiryns, Troja, Pergamum) sowie die Peutingersche Tafel, von deren Eigenart man hier dank einer glücklichen Entlastung von unbedeutenderen Namen eine klarere Anschauung gewinnt als selbst angesichts des Originals.

Nur in ganz wenigen und meist geringfügigen Einzelheiten wird man dem sehr sachkundigen (leider inzwischen durch den Tod dahingerafften) Urheber des Werkes nicht beipflichten können, so in der Bezeichnung des Thüringerwaldes als Bacenis. Entschieden unrichtig jedoch (vielleicht nur durch Stichversehen verschuldet) ist die Ansetzung der ehrwürdigen Namen ältester Kulturstätten Akkad und Sinear auſserhalb des babylonischen Deltalandes; sie gehören durchaus in dasselbe, Akkad als uralter Name seines NW, Sinear als der seines SO (etwa vom 32. Parallelkreis ab).

Die Beigabe eines alphabetischen Namen-Index zur leichtesten Auffindung der Örtlichkeit von 7000 in dem Atlas verzeichneten Namen ist vollends eine gar nicht hoch genug anzuschlagende Zugabe, die allen mit alter Geographie sich beschäftigenden Philologen, Historikern und Geographen verdrieſsliche Zeitopfer im Namenaufsuchen erspart.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

Digitized by Google

1) **A. Kirchhoff, Die Schutzgebiete des Deutschen Reichs zum Gebrauch beim Schulunterricht. Sonderabdruck aus des Verfassers „Erdkunde für Schulen“. Halle a. S. 1893, Buchhandlung des Waisenhauses. 17 S. Text. 0,60 M.**

Die kleine Kunde der deutschen Kolonieen ist eine der am besten gelungenen Arbeiten des Verf.s auf dem Gebiete der Schulgeographie, aber auch dazu angethan, Leuten, die nicht mehr auf der Schulbank sitzen, Kenntnisse zu vermitteln, denn sie giebt des Stoffes reichlich und ist in der K. eigenen anregenden und bilderreichen Sprache geschrieben. In den Anmerkungen sind nützliche Ausführungen über Namenerklärung, Pflanzenkunde u. s. w. gegeben, die nur hie und da entbehrlich oder anfechtbar erscheinen mögen, so S. 9, Note 4: „Stationen sind Ansiedelungen kleinsten Umfanges, von Europäern für bestimmte Zwecke angelegt“; ebenso S. 10, Note 5; auch stört es etwas, daſs die häufigen Verweisungen auf die Seiten der „Schulgeographie“ nicht entfernt sind. Mit der in Schulbüchern schwer durchzuführenden Schreibung kolonialer Namen nach amtlicher Vorschrift ist eine Art Kompromiſs geschlossen, wobei immerhin noch einige unnötige Abweichungen hätten vermieden werden können. Die farbigen Karten stellen sämtliche Schutzgebiete dar, Togo und Kamerun allerdings nur soweit, als sie zur Zeit thatsächlich unter deutschem Einflusse stehen.

2) **H. Matzat, Erdkunde. Ein Hülfsbuch für den erdkundlichen Unterricht. 3. Auflage. Mit 28 Figuren im Text. Berlin 1893, Paul Parey. VIII u. 320 S. 8. 2,50 M.**

Der Verfasser hat dem Buche im wesentlichen die Gestalt belassen, die es in der 2. Aufl. (1886) gewonnen hatte, unter der Begründung, daſs „der Lehrgang für den erdkundlichen Unterricht, welchen die preuſsischen Lehrpläne von 1892 vorschreiben, kein anderer ist als derjenige, welchen dieses Buch schon seit Jahren vertreten hat“ — was in der That eine auffallende Erscheinung wäre, wenn die Ansicht des Verf.s auſser in einigen groſsen Zügen auch in den Einzelheiten zuträfe. Das „I. Buch“ liefert auf 21 S. die geographische Heimatkunde, einige Angaben aus der mathematischen und physikalischen Geographie und einen Überblick über die Erdteile und damit den Lehrstoff der Sexta, also strenggenommen etwas, das die Schüler nach den neuen Lehrplänen wenigstens beim Unterrichte nicht benutzen dürfen. Nach jenen Lehrplänen sollen Europa und Deutschland im besonderen jedes zweimal im Unterrichte behandelt werden, einmal in den unteren und dann wieder in den mittleren Klassen. Der nicht ganz leicht zu lösenden Aufgabe, denselben Gegenstand in einem Buche zweimal durchzusprechen, ohne — wie Kirchhoff sagt — in das „wiederkäuende Verfahren“ zu verfallen, hat sich M. gleich prophylaktisch dadurch entledigt, daſs er jene Länder nur einmal

Digitized by Google

vornimmt, aber ähnlich wie Kirchhoff in seiner „Erdkunde für Schulen“ in Absätzen mit kleinerem Drucke das einfügt, was bei der Wiederholung in den mittleren Klassen herangezogen werden könnte. Dazu wird für den zweiten Lehrgang auf acht Seiten Tabellen über „Kultur“ (Bodenbau, Viehstand, Einfuhr, Religionen u. s. w.) verwiesen. In der Behandlung der Mittelmeerländer (S. 105—159), die alle an die Besprechung Europas angeschlossen sind, trifft M. durchaus den Sinn der Lehrpläne. Die fremden Erdteile bekommen 57 S., und im V. Buche folgt mit 76 S. die allgemeine Erdkunde, deren erstes Kapitel die mathematische Geographie für Untersekunda bieten soll. Ihre Anordnung und Darstellung ist klar und ansprechend, aber „elementar“, wie sie nach den Lehrplänen sein sollte, ist sie an gar vielen Stellen nicht, so in den §§ 664—672, zu deren Bewältigung den Schülern der IIb die notwendigen physikalischen Kenntnisse abgehen. Zahlreich sind Fragen und Aufgaben eingestreut, im allgemeinen gut gewählte und anregende; einige, wie die in § 649, 650 und 663 scheinen von geringem Interesse, auch sind den Untersekundanern die zu ihrer Lösung erforderlichen Formeln nicht bekannt. Die fragende Lehrweise zieht sich durch das ganze Werk, vielfach in Form der Aufforderung, die leergelassenen Stellen der Tabellen für Einwohnermengen, Volksdichte u. s. w. mit Zahlen zu füllen, die aus den gegebenen zu berechnen sind. Den Schlufs bildet ein Kapitel „statistische Geographie“, das meist beachtenswerte Punkte des staatlichen Lebens der Völker und ihrer Verkehrsbeziehungen berührt. Neu sind 7 S. über die deutschen Schutzgebiete. Sie enthalten sehr gedrängte Mitteilungen und sind durch den Mangel an einer gewissen Wärme des Tones nicht gerade geeignet unter der Jugend Freunde kolonialer Bethätigung zu erwecken. Es fällt auf, dafs die Einwohnerzahlen mit solcher Bestimmtheit gegeben sind; die Schreibung der Namen ist eine andere als die amtliche. Kassada statt Kassave (S. 220) ist ein vereinzelter Druckfehler in dem sehr sorgfältig durchgesehenen Texte.

Das Buch enthält manche einsichtig gewählte und wohl auszunutzende Weisungen und reichlich eingestreute Angaben über klimatische und geologische Verhältnisse, aber diese, die endlosen Verweisungen auf andere Paragraphen und die Zerlegung in kleine und kleinste Abschnitte bewirken auch, dafs es sich sehr unruhig und zerrissen liest.

Hannover-Linden. E. Oehlmann.

H. Müller, Die Elementar-Planimetrie. Ein methodisches Lehrbuch für den Schul- und Selbstunterricht. Berlin 1891, Julius Springer. 188 S. 8. Kart. 2,40 M.

Es kann als ausgemacht gelten, dafs einem heuristischen Unterrichtsverfahren in der elementaren Planimetrie die analytische

Digitized by Google

Beweisform sich als die natürliche ganz von selber darbietet, die planmäſsige Auffindung des Beweises eines vorgelegten Satzes ist eben nur auf analytischem Wege möglich; ebenso sicher ist, daſs, wenn de Beweis auf rückläufigem Wege gefunden, alle Beweisgründe klar durchschaut sind, nunmehr die synthetische Beweisform als die logisch einfachere zur Fixierung des Gefundenen in ihre Rechte zu treten hat. Irren wir nicht, so betrachtet die überwiegende Mehrzahl der Fachgenossen das Auffindenlehren der zum System gehörigen Beweise als ureigenste Aufgabe des mündlichen Unterrichts, deren Lösung durch Zuhülfenahme der Druckerschwärze unbedingt erschwert wird. Nach dieser Ansicht, der wir auf Grund fünfzehnjähriger Erfahrung beipflichten, sind Bücher, die, wie das vorliegende, zunächst die „Entwickelung“ der Beweise vormachen, für die Hand der Schüler nicht zu empfehlen; um so mehr können sie dem angehenden Lehrer zur Vorbereitung auf die Unterrichtsstunden sich als zweckdienlich erweisen. In dieser Hinsicht verdient unsere Vorlage entschieden als fleiſsige und tüchtige Arbeit bezeichnet zu werden. Nur nach einer Seite hin müssen wir unser Lob einschränken: es scheint uns, als ob der der Dreieckslehre vorangehende Teil zu schwierig sei, zu wenig der Fassungskraft der Quartaner entgegenkomme. Die Definition der Geraden als Rotationsachse eines in zwei Punkten festen Körpers liegt denn doch dem kindlichen Verstande zu fern. Der Satz: „Alle flachen (ebenso alle rechten) Winkel sind einander gleich“ hat im System keine Berechtigung, er besagt Selbstverständliches. Offenbar ist die Definition: „Ein rechter Winkel ist ein Winkel, der seinem Nebenwinkel gleich ist“ zu künstlich. Die Grundsätze besonders zu behandeln und einzuprägen halte ich am Anfange für übel angebracht; die Kinder begreifen nicht, warum man Selbstverständliches durch einen ihnen meist schwer verständlichen Satz begründen soll. Als Übungsmaterial für die Winkellehre eignen sich neben Zeichen- und Rechenaufgaben Übungssätze nur dann, wenn sie als einfache Folgerungen in einfachster Weise bewiesen werden. Man darf also z. B. den Satz: „Die Halbierenden zweier Nebenwinkel stehen aufeinander senkrecht“ nicht durch eine Kette von Gleichungen beweisen — in der Vorlage füllt die Entwickelung des Beweises 5, der Beweis selbst 6 Zeilen —, sondern die Frage des Lehrers: „Wieviel machen die g a n z e n Nebenwinkel zusammen aus?“ muſs genügen. Die Parallelentheorie macht dem Quartaner jedesmal groſse Schwierigkeiten, wenn sie, wie im vorliegenden Buche (nach Mehler), auf nur einem Anschauungssatze begründet wird. Soviel ich weiſs war Hubert Müller in Metz der erste, der für die pädagogisch unbedingt zu fordernde Vereinfachung dieser Theorie durch Hinzunahme eines zweiten Anschauungssatzes eintrat. Über die beste Wahl der beiden Anschauungssätze kann man verschiedener Ansicht sein. Man kann z. B. auſser dem Grundsatze von

Digitized by Google

der einzigen Parallele die Gleichheit der Gegenwinkel an Parallelen als eine anschauliche Wahrheit betrachten, die keines Beweises bedarf. Man wird die eine Parallele bis zum Zusammenfallen mit der anderen verschieben, wobei sich dann die Verhältnisse der Wechselwinkel und entgegengesetzten Winkel an Parallelen in einfachster Weise erledigen. Der Beweis für die Umkehrsätze stellt sich etwa folgendermaſsen: Es giebt durch den Punkt F nur eine Parallele zu AB, und es giebt im Punkte F nur einen gleichen Gegenwinkel zu a; da nun die Parallele den gleichen Gegenwinkel liefert, so muſs auch umgekehrt der gleiche Gegenwinkel die Parallele liefern, ähnlich für die anderen Winkelpaare. Möchte es den Bemühungen der Didaktiker gelingen, diesen schwersten Stein „an der schönen Straſse, die zur Geometrie führt,“ hinwegzuräumen.

Mülheim a. d. Ruhr. A. Emmerich.

---

1) R. Olbricht, Die wichtigsten Rechenregeln nebst Musterbeispielen, insbesondere Lösung aller Aufgaben der Regeldetri und der darauf beruhenden Rechnungsarten vermittelst einheitlicher Behandlung des Ansatzes. Zur Wiederholung für die Schüler aller Anstalten. Leisnig 1893, Herm. Ulrich. 48 S.

Der Verf. giebt in dem vorliegenden Buche nach einer kurzen Übersicht über die vier Species in ganzen und gebrochenen unbenannten und benannten Zahlen eine sehr eingehende Behandlung der Regeldetri nach Regeln, die er „für auſserordentlich vorteilhaft, übersichtlich, auf alle Fälle anwendbar und mit groſser Leichtigkeit zu erlernen“ hält. Er verwirft wie alle Rechenlehrer zur Lösung einer Regeldetri-Aufgabe die Anwendung der Proportion und empfiehlt den sogenannten Bruchsatz mit dem Schluſs auf die Einheit, der sich von der sonst gebräuchlichen Darstellung aber darin unterscheidet, daſs die Unbekannte nicht nur an vierter Stelle, sondern auch an anderer steht. Durch diese Anordnung erreicht der Verf., daſs bei gewissen Aufgaben der Prozentrechnung nicht jedesmal ein neuer Ansatz aufgestellt werden muſs, daſs vielmehr ein einziger dasselbe leistet. An vielen vorgerechneten Beispielen zeigt er die Vorteile seiner Methode, der dazu aufgestellte Apparat zur Lösung selbst recht einfacher Aufgaben ist aber nicht imstande uns von der Einfachheit der Lösung zu überzeugen und ich kann mich bei vielen Auflösungen nicht der Wahrnehmung verschlieſsen, daſs man dabei mit der gebräuchlichen Anordnung des Bruchsatzes viel schneller zum Ziele kommt; auch die Anwendung von Figuren kann nicht als eine Vereinfachung angesehen werden, ja es liegt hier die Gefahr nahe, daſs die Schüler sich an ein recht mechanisches Rechnen gewöhnen, indem sie bei einander ähnlichen Aufgaben die gleichartigen Zahlen an dieselben Stellen setzen und dann die Multiplikation bezüglich Division vornehmen: dadurch wird aber ein wesentlicher Zweck des Unter-

Digitized by Google

richtes, die Gewöhnung an eine Überlegung, durchaus vereitelt. Die vielen Regeln, die der Verf. aufstellt, sprechen wohl auch ziemlich deutlich für diese meine Ansicht. Trotzdem wird der Rechenlehrer, dessen Unterricht sich vornehmlich mit den Aufgaben des praktischen Lebens beschäftigt, durch die Darstellung des Verf.s auf viele neue Gesichtspunkte gelenkt werden, die er mit Vorteil bei seinem Unterrichte wird verwenden können. — Bei der Aufstellung der Regeln vermisse ich zuweilen die durchaus notwendige mathematische Schärfe. Regeln wie: „Dezimalbrüche werden addiert, indem man sie sorgfältig untereinander setzt und bei der letzten Stelle beginnt", „Gleichnamige Brüche werden addiert, indem man die Zähler addiert und den Nenner darunter setzt" u. s. w. sollten durchaus vermieden werden, zumal sich solche Regeln ebenso kurz und vielleicht noch kürzer vollständig richtig aussprechen lassen. Auch im Rechenunterrichte sollte man es nicht versäumen, die Schüler an eine richtige sprachliche Darstellung der ausgeführten Rechnung zu gewöhnen.

2) A. Böhmes Rechenbücher. Neubearbeitung. Rechenbuch für höhere Lehranstalten und Lehrer-Seminare. Bearbeitet von K. Schäffer. Sechstes Heft der Aufgaben u. Übungsbücher. Zahlensystem, Verhältnisbestimmungen, Proportionen. Regeldetri. Prozent-, Zins-, Rabatt-, Termin-, Gesellschafts-, Mischungs-, Kurs-Rechnung. Gleichungen. Kettensatz. Quadratwurzeln. Raumberechnungen. Vermischte Aufgaben. Berlin 1893, G. W. F. Müller. 188 S. 1,30 M.

Die bekannten Böhmeschen Rechenbücher erscheinen hier in einer neuen Form, indem die Hefte 11, 12 und 13 zu einem Rechenbuch zusammengefafst sind. Ob der Titel richtig gewählt ist, möchte ich bezweifeln, denn das Buch enthält eigentlich nur die sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten, mit Ausnahme der ersten 22 Seiten, die die vier Spezies in ganzen und gebrochenen Zahlen behandeln; die hier gegebenen Aufgaben sollen zur Wiederholung der Spezies und zur weiteren Ausführung derselben dienen, indem das Rechnen mit Summen, Differenzen, Produkten und Quotienten, die Anwendung der Klammern und die abgekürzte Rechnung mit Dezimalbrüchen kurz behandelt sind. Damit ist aber dem Rechenunterricht in den drei unteren Klassen der höheren Lehranstalten wenig genügt, denn in diesen handelt es sich doch nicht um eine Wiederholung der angeführten Rechnungen, sondern um eine ganz eingehende Durcharbeitung. — Über die gegebenen Aufgaben selbst hier näheres mitzuteilen, halte ich für überflüssig, da sie ja hinreichend bekannt sind, und so möge es genügen, hier das Erscheinen des Buches angezeigt zu haben.

Berlin. A. Kallius.

Digitized by Google

1) **Machs Grundriſs der Physik** für die höheren Schulen des Deutschen Reiches bearbeitet von **Ferd. Harbrodt** und **Max Fischer.** I. Teil: Vorbereitender Lehrgang. Ausgabe für das Gymnasium. Mit 306 Abbildungen und 175 S. Leipzig 1893, G. Freytag. Geb. 2 M.

Machs Arbeiten verdankt in den letzten Jahren eine Reihe trefflicher Lehrbücher der Physik ihre Entstehung. Hatten die ersten Ausgaben nach unserer Ansicht den Bedürfnissen der Schule zu wenig Rechnung getragen und waren sie oft über das Ziel insbesondere der Gymnasien und die Grenzen hinausgegangen, die man an die Fähigkeiten selbst besserer Schüler zu stellen berechtigt ist, so ist uns jetzt durch Machs Grundriſs der Physik I. Teil ein Buch überreicht worden, welches von den Fachgenossen mit der gröſsten Freude und Anerkennung begrüſst werden dürfte. Zwei Elsässer Kollegen, Ferdinand Harbrodt und Max Fischer, haben sich mit groſsem Geschicke der Aufgabe unterzogen, den für die österreichischen Schulen herausgegebenen „Grundriſs der Naturlehre“ von Mach im Anschluſs an die Lehrpläne für die höheren Schulen des Deutschen Reiches und unter besonderer Berücksichtigung der preuſsischen Lehrpläne von 1891 zu bearbeiten. Der Grundsatz, nach welchem erst die Erscheinungen geboten, dann die Gesetze abgeleitet werden, und daſs Hypothesen erst dann zur Sprache kommen dürfen, wenn sich dafür ein Bedürfnis herausstellt, ist überall maſsgebend gewesen. Die Auswahl des Stoffes, insbesondere der Experimente, die möglichst das historisch Wichtige zur Darstellung bringen, ist angemessen und durchaus praktisch. Manche hübschen, einfachen und lehrreichen Versuche wird man hier finden, die sonst seltener in Lehrbüchern verwertet werden. Das historische Moment ist, wie billig, in ausgiebiger Weise benutzt worden. Als Anhang ist ein sehr brauchbarer und methodisch vortrefflich durchgearbeiteter Abriſs der Chemie und Krystallographie beigegeben. Nehmen wir noch hinzu, daſs die Abbildungen sehr deutlich und korrekt, die Ausstattung des Buches sehr gut ist, der Preis aber niedrig gestellt ist, so kann man dem Grundrisse nur die weiteste Verbreitung in unseren Schulen wünschen.

2) **H. Püning, Grundzüge der Physik.** Mit einem Anhange: Chemie und Mineralogie. Zum Gebrauche für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten bearbeitet. Münster i. W. 1893, Aschendorff. 208 S. 8.

Der Verfasser der Grundzüge, dem eine zwanzigjährige Praxis zur Seite steht, hat die Frage, was denn von dem reichen Inhalte der Physik für einen anderthalb- bis zweijährigen ersten Lehrgang auszuwählen sei, als eine leicht zu entscheidende hingestellt. Als maſsgebenden Gesichtspunkt nimmt er den Gedanken, welcher auch der Aufstellung der neuen Lehrpläne mit als Grundlage gedient hat: es soll denjenigen Schülern, die nach Abschluſs der Untersekunda die Schule verlassen, ein abgerundetes Bild der wichtigsten physikalischen Lehren mit auf den Weg gegeben wer-

Digitized by Google

den. Wenn dies Ziel sich schon an und für sich an unseren Gymnasien nicht als erreichbar herausstellt, so vermiſst man in den Überlegungen des Verfassers besonders die Rücksicht auf die übrig bleibende Mehrheit der Schüler der mittleren Klassen, welche die Schule ganz zu absolvieren beabsichtigen. Es wird aus dem oben angeführten Gesichtspunkt eine Reihe von Thesen abgeleitet, die man alle wohl gelten lassen könnte, allein es fragt sich, in welchem Maſse jenen Forderungen Rechnung getragen werden soll. Dies allein schon dürfte die Frage nach einer richtigen Auswahl des Stoffes als recht schwierig erscheinen lassen und eine Erklärung dafür liefern, daſs in der kurzen Zeit nach Veröffentlichung der neuen Lehrpläne eine groſse Zahl von Lehrbüchern der Physik für die Unterstufe erschienen sind, die in der Begrenzung und Auswahl des Stoffes alle möglichen Unterschiede darbieten. In dem vorliegenden Buche ist nach meiner Ansicht die Rücksicht auf die praktische Anwendung im täglichen Leben und im Gewerbsleben für einen Leitfaden, der an einem Gymnasium im Unterrichte Verwendung finden soll, bei der Auswahl des Stoffes wohl zu sehr maſsgebend gewesen Die Darstellung ist breiter, als es wünschenswert erscheint, denn der Umfang des Buches ist dadurch sehr beträchtlich geworden, wie schon aus der groſsen Zahl von 205 Textseiten hervorgehen dürfte. Im übrigen ist das Buch gewiſs von sachverständigster Hand geschrieben, die Ausstattung ist gut, so daſs das Buch den Kollegen zur weiteren Prüfung empfohlen sein mag.

Berlin. R. Schiel.

---

1) **O. Lubarsch, Methodisches Lehrbuch für den chemisch-mineralogischen Unterricht auf höheren Bürgerschulen und anderen höheren Schulen mit einjährigem chemisch-mineralogischen Kursus.** Mit 182 in den Text gedruckten Abbildungen. Breslau 1891. Ferdinand Hirt. 184 S. 8. 2 M.

In der 16 Seiten umfassenden Einleitung wird zunächst ein vollständiger Überblick über die hauptsächlichsten Theorien und Hypothesen der Chemie gegeben. Meiner Ansicht nach hätten die wichtigsten Begriffe aus der allgemeinen Chemie erst an der Stelle des Lehrgangs ihre Stelle finden dürfen, wo sie sich als Ergebnisse eines methodischen Unterrichtsganges hätten darstellen lassen. Da dieses Lehrbuch hauptsächlich für Schulen mit einjährigem mineralogisch-chemischen Kursus bestimmt ist, so scheint mir die ganze Einleitung von einem zu hohen Standpunkte aus abgefaſst zu sein. So findet sich schon auf der zweiten Seite folgender Satz: „Nach Mayers später durch Versuche bestätigter Ansicht können die verschiedenartigen Bewegungsarten der Moleküle nie vernichtet, sondern übertragen und in andere umgewandelt werden. Bemerkbar werdende Kraftverluste sind daher nur scheinbar vorhanden; es kann weder Kraft verloren gehen, noch

Digitized by Google

solche neu erzeugt werden.“ Derartige Betrachtungen über die Verwandlung der Energie gehören höchstens an das Ende des Lehrkursus, aber nicht in die Einleitung. Nach diesen hypothetischen Betrachtungen werden an einigen einfachen Versuchen die bei chemischen Prozessen wirksamen Agentien erläutert; dabei hätten zugleich die Begriffe „mechanische Arbeit“ und „Energie“ ihre Erklärung finden können. Wenn S. 11 gesagt wird, daſs die Zersetzung des mit Schwefelsäure angesäuerten Wassers durch Galvanismus bewirkt werde, so hätte der Vorgang doch genauer erklärt werden müssen; denn es steht doch jetzt fest, daſs chemisch reines Wasser durch den galvanischen Strom nicht zerlegt wird, und daſs die Elektrolyse des Wassers nur ein sekundärer Prozeſs ist. Sowohl die Daltonsche Hypothese als auch das Gesetz der multiplen Proportionen gehören entschieden nicht in die Einleitung.

Auf die Einleitung folgt zunächst die Betrachtung der chemischen Grundstoffe, jedoch stets so, daſs der Auseinandersetzung ihres Verhaltens ihre Darstellung aus allgemein bekannten, in der Natur oder im Handel vorkommenden Substanzen vorangestellt ist. Die wichtigsten Mineralien sind bei den Elementen beschrieben, auf die sie in chemischer Hinsicht Bezug haben; erst am Schluſs ist eine systematische Übersicht des Mineralreiches gegeben. Auch die Elemente der Krystallographie werden zuerst nur an geeigneter Stelle entwickelt, und erst später wird die Krystallographie systematisch vorgetragen. Bei der Zusammenstellung der Krystallsysteme hätte das dikline System nicht einmal erwähnt zu werden brauchen, da ja doch kein einziges Mineral in demselben auftritt. Die Technologie ist nur so weit wie nötig berücksichtigt. Bezüglich der sogenannten trockenen Reinigung des Leuchtgases ist zu erwähnen, daſs in Deutschland jetzt fast allgemein ein Gemisch von Eisenoxydhydrat und Sägespänen verwendet wird. Die Behandlung der Nichtmetalle sowie der Metalle verdient volles Lob. Dadurch ist dem Lehrer freie Hand gelassen in der methodischen Behandlung des Stoffes. Für eine zweite Auflage erlaube ich mir, dem Herrn Verfasser vorzuschlagen, zur Erläuterung des Gesetzes von der Erhaltung der Masse und den chemischen Umsetzungen überhaupt die Elemente der Maſsanalyse in sein Buch aufzunehmen.

2) H. Krause, Mineralogie für Gymnasien. Mit 49 in den Text eingedruckten Abbildungen. Hannover 1891, Helwingsche Verlagsbuchhandlung. 38 S. 8. 1 M.

In diesem Büchlein werden 66 Mineralien beschrieben, und zwar sind die ersten 10 so ausgewählt, daſs auf jedes Krystallsystem ein oder mehrere Vertreter kommen, die technisch von Bedeutung sind. In besonderen Anmerkungen, die den Beschreibungen der einzelnen Mineralien beigefügt sind, haben Definitionen

Digitized by Google

und Beschreibungen von Krystallen Platz gefunden. Die Angaben über die prozentische Zusammensetzung der Mineralien scheinen mir in einem Buche, das für solche Schüler bestimmt ist, denen chemische Vorkenntnisse abgehen, überflüssig zu sein. Die Beschreibungen einiger wichtiger Mineralien hätte etwas ausführlicher sein und dafür hätten weniger wichtige Mineralien, wie Cölestin, Olivin, Analcim, wegbleiben können.

3) M. Ebeling, Leitfaden der Chemie für Realschulen. Mit 225 Abbildungen. Berlin 1892, Weidmannsche Buchhandlung. 157 S. 8. 2,20 M.

In dem vorliegenden, für Schulen mit einem einjährigen chemisch-mineralogischen Unterricht bestimmten Leitfaden werden die chemischen Grundstoffe mit ihren wichtigsten Verbindungen in der früher üblichen Reihenfolge abgehandelt; dabei werden, dem Zwecke des Buches entsprechend, die Stoffe, die im Welthandel eine hervorragende Rolle spielen, in erster Linie berücksichtigt, z. B. die Eisengewinnung, die Glas- und Porzellanfabrikation. Da es dem Verfasser wohl bekannt sein dürfte, dafs den neueren Forschungen zufolge chemisch reines Wasser durch galvanischen Strom nicht zerlegt wird, so dürfte es sich wohl empfehlen, die Einleitung etwas umzugestalten und vielleicht die Zerlegung des Wassers durch Überleiten von Wasserdampf über rotglühendes Eisen zu zeigen. Die prozentische Zusammensetzung des Wassers kann man durch einen Versuch, den Roscoe in seinem Elementarbuch beschreibt, in völlig überzeugender Weise vor den Schülern zeigen. Es empfiehlt sich überhaupt, den messenden Versuchen vor den qualitativen den Vorzug zu geben; daher sollten namentlich die Grundbegriffe der Mafsanalyse in den chemischen Unterricht aufgenommen werden, um an dem Austausch der Stoffe zwischen Säure und Basis die bei chemischen Prozessen stattfindenden Gesetzmäfsigkeiten zu veranschaulichen. Der Verfasser hat an geeigneten Stellen auch die Elemente der Krystallographie in den Rahmen seines Lehrganges aufgenommen. Der Verleger hat das Buch vortrefflich ausgestattet.

Leipzig. F. Traumüller.

Digitized by Google

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

30. Versammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner.

Am 4. April hatten sich 132 Mitglieder des Vereines Rheinischer Schulmänner im Isabellensale des Gürzenich in Köln versammelt; das erste der auf der Tagesordnung stehenden Themata „Unmaſsgebliche Erfahrungen mit den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben aus dem ersten Jahre ihrer Gültigkeit“, das von Dir. Matthias (Düsseldorf) aufgestellt worden war, hatte wohl die stattliche Zahl herbeigeführt. Nach den begrüſsenden und einleitenden Worten des Vorsitzenden Dir. Kiesel aus Düsseldorf, welcher den in der vorigen Versammlung geäuſserten Besorgnissen gegenüber trotz der kurzen Dauer der bisherigen Erfahrungen doch eine etwas bessere Stimmung bemerken zu können glaubte, verbreitete sich Dir. Matthias in einem auſserordentlich klaren, interessanten und mit groſsem Beifall aufgenommenen Vortrage über das von ihm gewählte Thema. Er habe seinen Vortrag „Unmaſsgebliche Erfahrungen mit den neuen Lehrplänen u. s. w. genannt, da es die Erfahrungen nur eines Jahres und eines Mannes seien, persönliche Erfahrungen aber immer etwas einseitiges und unmaſsgebliches hätten. Das schicke er voran, um nicht in diesem oder jenem Punkte bei einer künftigen Änderung festgenagelt zu werden. Ebenso habe er vorher de lege ferenda energisch seine Wünsche und Ausstellungen über die neuen Lehrpläne ausgesprochen, aber lege lata habe er denn doch versucht, rückhaltlos die neue Ordnung durchzuführen. Redner sprach nun über das Deutsche und zwar über die Wortbildungslehre in IV. Man müsse sich fern halten von jeder Systematik und vor allem von wissenschaftlich systematischen Ausdrücken, welche die Quartaner nicht verstehen könnten. Man solle sich an die Vorschriften über Rechtschreibung halten und das, was in VI und V gelernt sei, wiederholen und bei dieser Wiederholung an praktischen Beispielen die Schüler auf die Geschichte der Wörter hinweisen. An etwas Bekanntes müsse man anknüpfen und vor allem die leidige Wortbildungslehre fernhalten. Über die freien Vorträge im Deutschen bemerkte Redner, daſs man mit ihnen nicht zurechtkomme, wenn man nicht vorsichtig sei und nicht den Primaner anwiese, daſs er nur 6—7 Minuten sprechen dürfe. Doch müsse man auch darauf sehen, daſs man den Primaner nicht allzuscharf nach einem solchen Vortrage beurteile; denn der Bescheidene sei an dieser Stelle — ex cathedra — viel scheuer als der Dreiste, da jener immer etwas von dem Lampenfieber haben würde. Redner legt eine Reihe von Fragen vor, welche er den Schülern in einem Vortrage zu beantworten gegeben habe. Z. B. Welche verwandte Gedanken finden sich in der 7. Betrachtung der Glocke und dem eleusischen Feste? Zweck einzelner Monologe,

Digitized by Google

Gebet der Iphigenie? u. s. w. In betreff der kleinen deutschen Arbeiten von IV an bemerkt Redner, daſs er direktes Niederschreiben in die Reinschrift für nötig halte; man könne nicht verlangen, daſs der Schüler Kladde und Reinschrift in 50—55 Minuten herstelle. Der Stoff müsse bereit liegen; nicht dürfe man in das unglückliche Extemporale hineinkommen. Der Stil sei die Hauptsache. Für IV seien derartige Arbeiten sehr schwer, man würde vielleicht erst besser mit III beginnen. Die Gefahr liege dann nahe, daſs man zu viel von diesen Arbeiten verlange, daſs man auch zu viel zu korrigieren habe. Deshalb habe er angeordnet, daſs in jedem Semester jeder Lehrstoff einmal behandelt werden solle und, wenn mehrere Gegenstände in einer Hand vereinigt seien, eine maſsvolle Auslese zu treffen sei. Auch gäbe nicht jeder Stoff ein bestimmtes Thema. Um Überbürdung durch Anhäufung der Arbeiten zu verhindern, könne man von den Lehrern die Anfertigungstermine in einem Buche eintragen lassen. Bei diesen sehr nützlichen Arbeiten habe er nun die eigentümliche Beobachtung gemacht, daſs Schüler, die sonst keine guten deutschen Aufsätze geschrieben, in andern Fächern recht gut gearbeitet hätten: so könnten diese Arbeiten ausgleichend wirken, daſs ein Schüler, der im Deutschen nicht genügend habe, dies durch diese Arbeiten kompensieren könne. Es habe sich aber auch bei diesen Arbeiten ein Übelstand gezeigt, den man nicht verschweigen dürfe, das sei die sich in hohem Maſse äuſsernde Unsicherheit im Deutschen. Man sei noch immer der Meinung, als flöge uns das Deutsche selbst zu. Alle Kräfte müſsten angespannt werden, um die stilbildende Kraft der Schüler zu stärken. Dazu könnten diese von den Fachlehrern korrigierten Arbeiten sehr viel helfen. Die Anforderungen im Lateinischen würden bedeutend beschränkt werden müssen. Daſs eine verbesserte Methode dasselbe leisten solle, was bisher in den alten Sprachen bei gröſserer Stundenzahl erreicht sei, davon könne er sich nicht überzeugen. In VI und V würde man beim Übersetzen vom Deutschen ins Lateinische kaum über die Übersetzung eines sogenannten nackten Satzes hinausgehen können, dagegen beim Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche nicht zurückzugehen brauchen. Der Grundsatz für die Oberstufe, daſs nur vom Lateinischen ins Deutsche übersetzt werden solle, müsse nach seiner Ansicht auch auf die Mittelstufe angewandt werden. Am schlimmsten sähe es mit dem lateinischen Unterricht in der IIb des Realgymnasiums aus; bei den 3 Stunden sei die Forderung einer Übersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische, zumal auch für die Abschluſsprüfung viel zu hoch; sie schaffe Überbürdung und lieſse so und so viel sonst ganz guter Schüler durchfallen. Bei dem Unterrichte in den neueren Sprachen habe er Schwierigkeiten gehabt mit dem Pensum der III inf.; hier könnten mit den Forderungen der neuen Lehrpläne die gröſsten Fehler gemacht werden, wenn man sich nicht sehr bescheide und beschränke. Bei dem Mangel eines guten Kanons der Lektüre wähle man oft in das Blaue hinein: die Lektüre könne sich sehr gut von III inf. bis II inf. im geschichtlichen Gesichtspunkte bewegen. Für die oberen Gymnasialklassen seien die Bestimmungen viel zu eng bemessen, hier wäre eine Änderung sehr wünschenswert. Von den Sprechübungen dürfe man, zumal bei einer Klasse von 40—50 Schülern, nicht zu viel erwarten. Für diese Sprechübungen bildeten die Vorkommnisse des täglichen Lebens einen guten Anhaltspunkt; das sei aber nur für die untere Stufe empfehlenswert, da es auf dieser den Reiz

Digitized by Google

der Neuheit habe: in den oberen Klassen könnte es leicht trivial werden. Für diese sei eine Anknüpfung in der Lektüre zu suchen, die möglichst aus der modernen Zeit gewählt werden müsse. Beim mathematischen und physikalischen Unterricht scheine das Pensum der II inf. die meisten Schwierigkeiten zu machen, weil dort eine Fülle von Lehrstoff zusammenkomme. Man müsse nur Teile des mathematischen und physikalischen Unterrichtes elementarer, oder besser noch populärer behandeln. Die Lehre von den Körpern z. B. würde fast auf das Niveau der Volksschule herabzusetzen sein. Vorbauen könne für diesen Unterricht der Zeichenunterricht auf III, indem die Schüler dieser Klassen einfache stereometrische Gebilde zeichneten. Für die Physik gelte dasselbe; Elektrizität sei in den Vordergrund zu stellen, Akustik und Optik mehr populär zu behandeln. So lieſsen sich die neuen Lehrpläne mit einigen Änderungen ganz gut durchführen, besonders wenn guter Wille vorhanden wäre und wenn man den Zusammenhang der verschiedenen Unterrichtsgegenstände im Auge behalte. Vor allem werde man auf den deutschen Unterricht Rücksicht nehmen müssen; die Schüler, auch die der unteren Klassen müſsten im Bilden von Sätzen geübt werden, jede Frage und jede Antwort müſste den Anforderungen des guten Deutsch entsprechen. Er wolle sich, während Dir. Jäger im vorigen Jahre sein „magna pugna victi sumus“ gesagt habe, an Hesiod halten, welcher die, die ihm sein Gut entrissen, Thoren genannt hat, die nicht wüſsten, daſs die Hälfte mehr sei als das Ganze. Und dieses *πλέον ἥμισυ παντός* habe er so erklärt: er strenge sich an, den Rest seines Vermögens so gut zu verwalten, daſs es den Anschein habe, als habe er nichts eingebüſst.

In der auf diesen Vortrag folgenden Besprechung ergriff zuerst Dir. Jäger (Köln) das Wort und sprach sich sehr bitter und entschieden über die neuen Lehrpläne aus. Anknüpfend an das von Matthias gebrauchte Wort Hesiods meinte er, daſs es doch wohl nicht möglich sei, den Männern, welche die Schulreform gemacht, nachzusagen, sie hätten nicht gewuſst, was sie erzielen wollten, und stellte dem zweischneidigen Wort von der Hälfte, die mehr sei als das Ganze, die Stelle aus Wallenstein entgegen, in welcher der Wachtmeister zu dem Verluste des kleinen Fingers an der Rechten sagt:

Habt ihr mir den Finger bloſs genommen?
Nein, beim Kuckuck, ich bin um die Hand gekommen!
’s ist nur ein Stumpf und nichts mehr wert.

Für den centralen Unterricht des Gymnasiums sei zu wenig Zeit geblieben, darüber könne man nicht mit schönen Worten und sogenannten Methoden hinweg. Er könne den Ausführungen des Dir. Matthias über das Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische und umgekehrt nicht zustimmen, beides stehe in engem Zusammenhang. Schon nach diesem einen Jahre habe in den obern Klassen das Latein angefangen, die Spuren des beginnenden Verfalls zu zeigen, was werde erst kommen, wenn die mit solchem Unterricht erzogenen Sextaner hinauf kämen? In betreff der Sprechübungen stimme er Matthias bei, die Fähigkeit im Sprechen jeder Sprache schreite nicht geradlinig vor, in der Mitte der Entwickelung trete ein Rückschritt ein, in Sexta sei der Schüler noch naiv, in den obern Klassen zeige sich dagegen gewisse natürliche Scheu, weil der Schüler wisse, daſs er eine besondere Leistung zu bieten habe.

Prof. Mutzbauer (Köln) verbreitet sich über das Übersetzen aus

Digitized by Google

dem Lateinischen ins Deutsche und die Rückübersetzung. Seit einer Reihe von Jahren habe man bei diesen Übersetzungen den Wert auf die Denkübung gelegt, infolge dessen sei auch das Rückübersetzen überflüssig; der Schüler würde anfangen zu raten. Die Stoffe zum Übersetzen müsse man — und damit habe Matthias Recht — aus dem Antiken nehmen, aber nicht aus dem Bereich der Lektüre.

Dir. Uppenkamp (Düsseldorf) giebt zu, dafs die Rückübersetzung in bedenklicher Weise vorzugsweise das Gedächtnis beschäftige, er würde empfehlen, kleinere, leichtere Sätze aufzugeben; aber er sähe nicht ein, weshalb sich diese Übungen nicht an die Schriftsteller anschliefsen sollten. Man thue am besten, den verkürzten Inhalt eines Schriftstellers zum Übersetzen zu geben; reines Retrovertieren schiene ihm nicht zweckmäfsig zu sein.

Prof. Evers (Düsseldorf) wünscht keine streng wörtliche Rückübersetzung: man solle nicht mechanisch vorgehen, sondern Auseinanderliegendes zusammenfügen, Zusammenstehendes auseinanderziehen. Die Betonung des Extemporierens habe er mit Freuden begrüfst. Das sei gut möglich, wenn man sich nur im Stoff etwas beschränke; bei der verringerten Stundenzahl müsse man sich allerdings mehr anstrengen.

Prof. Lauer (Köln): Beim Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische müsse man zwischen den Klassenarbeiten und den häuslichen Pensen unterscheiden. Für die Klassenarbeiten halte er einen mehr oder weniger engen Anschlufs an die Lektüre für nötig, bei den häuslichen Pensen würde das dem Schüler Langeweile machen. Es würde auch mancher Schriftsteller, wie z. B. Tacitus, in diesem Sinne schwer zu behandeln sein.

Schulrat Münch (Coblenz): An dem Vortrage des Dir. Matthias habe er deshalb Freude gehabt, weil er aus der Praxis hervorgegangen sei. Bei der Wortbildungslehre möchte er wünschen, dafs die Schüler dazu angeleitet würden, die Worte sinnig aufzufassen, ihr Gefühl für die Muttersprache reger zu machen. Die Unfähigkeit der Schüler, für das Gedachte einen guten Ausdruck zu finden, sei noch zu grofs; das käme daher, dafs die vorgesprochenen Worte von ihnen einfach nachgesprochen würden. Im Lateinischen gelte es das Ziel zu verschieben, das sei allerdings keine leichte Aufgabe. Doch lasse sich Neues, Schönes, Grofses leisten und dann werde man nach Jahrzehnten sagen können: das Alte ist verschwunden, aber es ist etwas anderes Gutes an die Stelle getreten. Dafs in der Lektüre der neuern Sprachen noch immer ein Kanon nicht gefunden sei, sei gar nicht so sehr zu beklagen. In betreff der Lehrbücher sei der Wunsch ausgesprochen, dafs die Zahl der verschiedenen Bücher gemindert werden möge; das sei möglich, wenn die Herren, die nahe zusammenwohnten, die Sache bei Zeiten bespräcben. Dann drückt Redner seine Freude darüber aus, dafs er einen Optimisten gehört habe; was Dir. Jäger sage, dafs er in der Praxis optimistisch sei, das sei ganz vorzüglich. Als die neuen Lehrpläne so viele strenge Kritiker gefunden, sei er zuerst sehr erschrocken gewesen; dann aber habe er sich etwas beruhigt gefühlt, als Fachmann A in Stadt N sich über dieses beklagt und am andern Tage Fachmann B in Stadt X gerade das gelobt habe, was A tadelte.

Dir. Becker (Düren) sieht die Dinge auch nicht mehr so tragisch an als im vorigen Jahre, namentlich habe er seine Meinung über die freien Vorträge geändert. Er habe gefunden, dafs wenn man z. B. in II inf. eine

Digitized by Google

gelesene Szene für die nächste Stunde unter einem bestimmten Gesichtspunkte zum Vortrage aufgebe, man sehr viel damit machen könne. Auch seine Bedenken wegen der deutschen Arbeiten seien gefallen, die von Lehrern der nicht-deutschen Fächer aufgegeben würden. Sie hätten den Vorteil, dafs der Lehrer, der deutsche Fehler habe verbessern müssen, nachher um so sorgfältiger auf den deutschen Ausdruck achte.

Dir. Uppenkamp wünscht, dafs die freien Vorträge nicht schriftlich gemacht würden; er sieht das Wesentliche dieser Arbeit darin, dafs allen Schülern dieselbe Aufgabe gegeben werde. Dann könnten sich alle dabei beteiligen; mache einer allein den Vortrag, so wäre es auch, wenn derselbe kurz wäre, mifslich.

Dir. Matthias bemerkt dazu, dafs beides sich vereinigen lasse. Er habe z. B. im Anschlufs an die Lektüre der Iphigenie 44 kleine Themata aufgestellt, die alle in einander griffen, so dafs die ganze Klasse sich daran beteiligen könne. Über schriftliche Ausarbeitung könne man dem Schüler keine Vorschrift machen; aber das verlange er, dafs er sich die Hauptgesichtspunkte aufschreibe; dagegen ausgearbeitete deutsche Aufsätze vortragen zu lassen, halte er für ausgeschlossen.

Oberlehrer Gloel (Wesel) wirft die Frage auf, ob freiere selbständige Themata auszuschliefsen seien, welche die ganze Klasse interessierten. Nach seiner Ansicht könne man z. B. an die Iphigenie eine Inhaltsangabe der Orestie anschliefsen. Kein Vortrag aber dürfe länger als 10 Minuten dauern.

Nach einer halbstündigen Pause werden die Verhandlungen mit einem Vortrage des Dir. Jäger „Einige Bemerkungen über Einrichtung und Verteilung des geographischen Unterrichts“ wieder aufgenommen. Ehe er die Aufmerksamkeit auf den Lehrplan der Geographie lenke, so führt Redner aus, möchte er den allgemeinen deutschen Sprachverein um Verzeihung bitten, wenn er doch Geographie statt Erdkunde sage. Er erinnert dabei an die Vorrede zur ersten Ausgabe von Jacob Grimms deutscher Grammatik, wo Grimm sich nachdrücklich gegen Übersetzung geschichtlich gewordener Wörter erklärt, und betont, dafs er einen besondern Patriotismus in solchen neuen Wortprägungen nicht finden könne, er werde nach wie vor Geographie sagen, besonders auch, weil alle europäischen Culturvölker dieses Wort gebrauchten. In dem geographischen Lehrplan für VI hebt er als wichtig hervor, dafs der Ausdruck „Heimatskunde“ vermieden sei: der Lehrplan führe auf verständige Weise die Knaben in den Unterricht ein. Ganz verfehlt erscheine ihm aber das Pensum der V. Man habe vielleicht gemeint, man könne den Patriotismus nicht früh genug in die Schüler hineinbringen: er glaube, dafs für das Vaterlandsgefühl in V ausreichend gesorgt sei durch vaterländische Feste u. s. w. Nach dem Gange unserer Gymnasialarbeit sei es immer früh genug, wenn die Geographie Deutschlands in III behandelt werde. Auf den ersten Stufen solle man die Knaben hinausführen in die weite Welt, das mache ihre Neugier rege, und diese sei die erste Stufe zu wissenschaftlicher Betrachtung. Er schliefse auch die Behandlung aufsereuropäischer Erdteile unmittelbar an das Vorhergehende an. Der naturgemäfse Weg sei der, dafs, wenn man in VI den Gang durch die Welt gemacht habe, man in V die aufsereuropäischen Erdteile durchgehe, in IV Europa aufser Deutschland, wie für diese Klasse sehr verständig im Lehrplane vorgeschrieben sei. Der Schüler lerne dort zum ersten Male Ge-

Digitized by Google

schichte, an welche sich die Geographie Griechenlands, Italiens u. s. w. gut anschlösse. Der wundeste Punkt aber sei nun die Geographie in O III und U III. Bei der Verteilung des Lehrplanes stände ihm sein bischen Verstand still, er frage sich, ob nicht irgend ein Druck- oder anderer Fehler zu Grunde liege. Der Lehrplan setze die Wiederholung der politischen Geographie an den Anfang; er sei der Ansicht, daſs eine „Wiederholung" der politischen Geographie in die O III gehören würde, wenn der Schüler zwei Jahre deutsche Geschichte getrieben habe; zu Anfang wäre dagegen eine Wiederholung der physischen Geographie am Platze. Mit der Wiederholung aber werde es überhaupt nicht zu glänzend bestellt sein; es werde eben so gut wie nichts mehr aus dem Pensum der V zu wiederholen sein. Das habe doch bisher als unbestritten gegolten, daſs mit der deutschen Geschichte in III der geographische Unterricht enge Beziehung haben müsse, so daſs in O III physische Geographie Deutschlands: Wiederholung des Pensums der V, auſsereuropäische Erdteile und in U III politische Geographie Deutschlands unter Berücksichtigung seiner überseeischen Beziehungen zu treiben sei. Die Behandlung der Kolonien sei übrigens nicht an die physische Geographie sondern an die politische anzuschlieſsen und nicht als Hauptpensum der U III hinzustellen. So stelle er denn folgenden Lehrplan für die Geographie auf: VI wie der Lehrplan; V die auſsereuropäischen Erdteile; IV Europa auſser Deutschland, III in Verbindung mit dem geschichtlichen Unterricht eine möglichst tiefgehende Kenntnis der Geographie Deutschlands und zwar der physischen und der politischen. Dann könne man in U II in sehr nützlicher Weise die Verhältnisse der europäischen Staaten behandeln, indem man sie stets mit den deutschen Verhältnissen vergleiche. Ein solcher Unterricht sei utilitarisch, aber auch wissenschaftlich; beides schlieſse sich durchaus nicht aus. Den geographischen Unterricht in den obern Klassen möchte er lediglich als Anwendung der erlangten geographischen Kenntnisse beim Geschichts- und sonstigen Unterricht bezeichnen. Gerade beim Geschichtsunterricht müsse der Schüler sich gewöhnen, nicht einen Ort gedankenlos nennen zu hören, ohne ihn in Verbindung zu bringen mit irgend einer geographischen Beziehung. Der Vortrag wurde von der Versammlung mit lautem, allgemeinen Beifall aufgenommen. In der darauf folgenden Besprechung legte Dir. Menge (Boppard) im Namen des deutschen Sprachvereins Verwahrung ein gegen Jägers Bemängelung des Ausdruckes: „Erdkunde". Im übrigen stimmte er den Ausführungen Jägers bei.

Schulrat Münch spricht den Worten Jägers seinen Beifall aus, namentlich was er über die III gesagt habe; dagegen könne er ihm in betreff der V nicht zustimmen. Das Gefühl, daſs man erst Kunde von der heimatlichen Welt haben müsse, ehe man weiter gehe, finde man auch sonst wohl. Die Geographie Deutschlands zweimal durchzunehmen sei nach seiner Ansicht sehr wünschenswert, was ja auch die Praxis der meisten Schulen zeige. Es komme darauf an, daſs die Geographie in V besonders anregend gegeben werde, dann lasse sich doch etwas erreichen. In betreff der Behandlung der Kolonien gebe er Jäger Recht; daſs man denselben ein paar Stunden widme, thörichte Anschauungen bekämpfe, das halte er für ganz richtig. In den obern Klassen solle allerdings die Geographie dem geschichtlichen Unterricht dienen, aber nicht ausschlieſslich.

Digitized by Google

Prof. Pohlmann (Werden) fragt in betreff der V, ob nicht mit dem unbedingten Verschieben von Deutschland bis III der Erdbeschreibung der Volksschule das Todesurteil gesprochen würde und ob nicht die Schüler zu kurz kämen, welche mit IV die Schule verlieſsen?

Prof. Braun (Düsseldorf) hat auf Grund seiner Thätigkeit in V gute Erfahrungen mit dem neuen Lehrplane gemacht und hält Jäger entgegen, daſs ein solcher Unterricht, der allerdings nicht trocken gegeben werden dürfe, doch wohl auf den richtigen Boden fallen werde. Er glaube, daſs die Knaben recht viel Wertvolles mit in die folgende Klasse genommen hätten.

Prof. Moldenhauer (Köln) giebt wohl zu, daſs der Lehrer in V den Unterricht recht anziehend machen könne und müsse, aber ebenso sei er nach seiner Erfahrung davon überzeugt, daſs die Schüler nicht weniger freudig dem Lehrer in die Steppen Amerikas, in die Wüsten Asiens, in das Innere Afrikas folgen würden: und wenn man bedenke, mit wie viel Anteil Schüler dieses Alters Fremdartiges, z. B. Indianergeschichten läsen, dann käme man mit dem Unterricht in den auſsereuropäischen Erdteilen ihrer Phantasie doch mehr entgegen, was zugleich auf den Unterricht gut einwirke. Dann möchte er fragen, wann der eigentliche Unterricht in den auſsereuropäischen Erdteilen an die Reihe käme?

Dir. Jäger: Die Verhältnisse der Volksschule und die Frage der von IV abgehenden Schüler darf man nicht heranziehen; der Lehrplan müsse sich nach der groſsen Mehrzahl richten, welche die Schule länger besuchten. Wenn er gehört habe, wie entzückt die Schüler in der V von der Geographie Deutschlands seien, dann könne er sich gar nicht mehr vorstellen, in welchem Himmel der Tertianer schweben müsse, wenn ihm die Geographie seines Vaterlandes so lebendig gemacht würde. Was der Vorredner habe beweisen wollen, habe er in Wahrheit nicht bewiesen; denn er selbst habe nicht sagen wollen, daſs für den Schüler der Unterricht in der deutschen Geographie nicht nötig sei, sondern noch nicht auf dieser Stufe. Mit Schulrat Münch wolle er einen Kompromiſs machen derart, daſs man in VI den Unterricht mit Deutschland schlieſse, ihn in V so fortsetze, daſs den Schülern das Notwendigste von Deutschland gesagt werde, daſs aber die Hauptsache die Geographie der auſsereuropäischen Erdteile bilde, in III umgekehrt, die auſsereuropäischen Länder zur Nebenaufgabe, die deutsche Geographie zur Hauptsache werde.

Dir. Matthias spricht sich entschieden für den Lehrplan aus, wie er jetzt für die V festgesetzt sei; die Schüler hätten viel gelernt, und für die auſsereuropäischen Erdteile sei Zeit genug vorhanden. Der dritte von Prof. Evers (Düsseldorf) angekündigte Vortrag: „Gedanken über die deutsche Lektüre in den Oberklassen mit besonderer Beziehung auf Schillers Abhandlung über naive und sentimentale Dichtung“ muſste der vorgerückten Zeit wegen der nächsten Versammlung aufgespart werden. An Stelle der satzungsmäſsig ausscheidenden Mitglieder des geschäftsführenden Ausschusses Dir. Schmitz (Köln) und Evers wurden gewählt Dir. Jäger und Prof. L. Stein (Köln-Marzellen). An die Verhandlungen schloſs sich das gut besuchte Mittagsmahl an, bei welchem Schulrat Münch das Hoch auf den Kaiser, Jäger auf das Provinzial-Schulkollegium ausbrachte.

Köln. F. Moldenhauer.

Digitized by Google

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. H. Kraenkel, Hermann der Befreier. Ein vaterländisches Festspiel für die deutsche Jugend. Programm Lahr 1893. 44 S. 4.

2. Leo Bahlsen, Schulfestspiele aus der Geschichte des Vaterlandes. Für die Dilettantenbühne. Leipzig, Ph. Reclam jun. 72 S. 0,20 M. — Inhalt: 1) Aus Karls des Grofsen Tagen; 2) Im Frührot einer neuen Zeit; 3) Des Vaterlandes Not und Erhebung; 4) Durch Sieg zur Einheit.

3. Bötticher und Kinzel, Denkmäler der älteren deutschen Litteratur. III 1: Hans Sachs, ausgewählt und erläutert von K. Kinzel. 2. Auflage. VIII u. 120 S. 0,90 M. IV 2: Die Litteratur des 18. Jahrhunderts vor Klopstock, ausgewählt und erläutert von G. Bötticher. VIII u. 122 S. 0,90 M. Halle a. S. 1893, Buchhandlung des Waisenhauses.

4. F. Linnig, Deutsches Lesebuch. Zweiter Teil. Für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten einschliefslich Sekunda. Achte, verbesserte Auflage. Paderborn 1893, F. Schöningh. XVIII u. 581 S. 3,50 M. — Vgl. diese Zeitschrift 1892 S. 312.

5. Ed. Büttner, Orthographisches Übungsheft für Schüler Beigabe zu dem „Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung". Dritte Auflage. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. 76 S. kart. 0,60 M.

6. W. Berg, Aufgaben zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Aus den Jahresberichten der höheren Lehranstalten der Provinz Sachsen zusammengestellt und systematisch geordnet. Berlin 1893, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder). XX u. 202 S. 2,80 M.

7. Symbolae Pragenses. Festgabe der deutschen Gesellschaft für Altertumskunde in Prag zur 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien. Prag 1893, Tempsky. 221 S. gr. 4.

8. J. Rappold, Chrestomathie aus griechischen Klassikern, X u. 93 S kart. 1,40 M; Chrestomathie aus lateinischen Klassikern, XIV u. 193 S. kart. 2 M. Wien 1893, C. Gerolds Sohn. — Die Hefte sind bestimmt „zur Erleichterung und Förderung des Übersetzens aus dem Stegreife" und erfüllen diesen Zweck vortrefflich, da der Herausgeber seine Auswahl mit Sachkenntnis und Geschmack getroffen hat.

9. P. Harre, Lateinische Schulgrammatik. Teil II: Lateinische Syntax. Zweite Auflage. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 160 S. nebst Anhang XLV S. 1,80 M.

10. L. Bauer, Handschriftliche und kritisch-exegetische Erörterungen zu den Punica des Silius Italicus. Programm Augsburg 1893. 55 S. — Die Abhandlung bildet eine Art Ergänzung zu der Praefatio der Silius-Ausgabe des Verfassers.

11. Plauti comoediae. Rec. G. Goetz et Fr. Schoell. Fasc. I. (Amphitruo, Asinaria, Aulularia). Leipzig 1893, B. G. Teubner. XXXIII u. 158 S. 1,50 M.

12. Scholia Terentiana. Collegit et disposuit Fr. Schlee. Leipzig 1893, B. G. Teubner. 184 S. 2 M.

13. C. Stange, De Arnobii oratione. Progr. Saargemünd 1893. 36 S. 4.

Digitized by Google

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Was ist der Einheitsschule entgegenzusetzen?

Wir können uns der Besorgnis nicht verschlieſsen, daſs die Reform des höheren Schulwesens darauf hinauslaufen möge, daſs Gymnasium und Realgymnasium in die „Einheitsschule" aufgehen werden, daſs, wie Paul Cauer in der Deutschen Litteraturztg. v. J. Nr. 34 sagt, an der entscheidenden Stelle bereits erwogen wird, das in Hoffnung auf einen günstigen Erfolg gestattete Frankfurter Experiment nachher als erprobtes System einer allgemeinen Organisation des höheren Schulwesens zu Grunde zu legen. Vermutlich ist das nicht bestimmte Absicht, aber doch wohl in Aussicht genommen, zur Beschwichtigung des Reformstreites die Einheitsschule als eine besondere Form neben den anderen zu dulden. Nach einer solchen Anerkennung des Prinzipes werden die vorläufig eingestellten Agitationsstürme, wie bereits angekündigt ist, wieder losbrechen, und sobald jene Form in einer gröſseren Zahl von Anstalten Wurzel gefaſst hat, wird sich herausstellen, daſs — schon wegen der Verwickelungen des Übertritts — die Gymnasien daneben nicht bestehen können. Daſs diesen durch die Lehrpläne von 1892 neue Lebenskraft eingehaucht sei, wird schwerlich jemand behaupten; und doch bieten sie eine Grundlage, die sich so ausgestalten lieſse, daſs es wohl geschehen könnte. Die Reform ist, wie Paulsen es ausspricht, obgleich sie das richtige Ziel verfolgte, unser höheres Schulwesen den Bedürfnissen der Gegenwart anzupassen, nicht ganz auf das richtige Geleise gekommen. Unter diesen Umständen wäre es möglich, daſs der Versuch einer Vermittelung, die ich seit längeren Jahren angestrebt und in mehreren Schriften vorgeschlagen habe, jetzt aber auf Grundlage der neuen Lehrpläne besser und entschiedener ausgeführt vorlegen kann, Beachtung und eine günstigere Beurteilung fände.

Zuvor muſs ich zeigen, weshalb ich den Bau der Einheitsschule, obgleich ich deren Grundsätze in ihrer Allgemeinheit durchaus als berechtigt anerkenne, nicht billigen kann.

Digitized by Google

Eine Hauptstütze der Gegner ist der äuſserliche, praktische Grund, daſs durch die Einheitsschule die Entscheidung über die Wahl des Berufes länger hinausgeschoben werde. Es ist nicht zu leugnen, daſs dies in manchen Fällen wünschenswert sein kann, aber so allgemein, wie es als Bedürfnis hingestellt wird, ist es nicht. Recht oft pflegen Eltern, sei es genötigt durch das Maſs der zur Verfügung stehenden Mittel, sei es aus Vorliebe für einen Stand, oder aus Ehrgeiz, oder nach Überlegung, was für das Fortkommen am vorteilhaftesten sei, schon früh Beschlüsse oder Wünsche für die Wahl der Berufsgattung der Söhne zu fassen; diese Wünsche wirken auf die Kinder ein und bilden gewöhnlich die Neigung zu dem einen oder anderen Berufe in ihnen aus. Glücklicherweise ist die geistige Begabung der groſsen Mehrzahl eine mittlere, die für das Durchschnittsmaſs der Befähigung zu jedem Berufszweige ausreicht, so daſs die Wahl nach jenen Wünschen oder Einflüssen in den meisten Fällen sich als eine angemessene oder ausführbare erweist. Alle diese werden es vorziehen, eine Schule zu haben, die schon früh in der Richtung auf den in Aussicht genommenen Beruf hinarbeitet. Aber es war der Mehrzahl gleichsam Trotz geboten durch die Norm, daſs alle höheren Schulen den spezifischen Unterbau haben sollten, wie er für einen Fortgang im Gymnasium verlangt wurde. Eine groſse Menge von Schülern, denen es längst feststand, daſs sie mit dem 15. Normallebensjahre in das bürgerliche Leben eintreten würden, fanden zu wenig, was sie bedurften, und muſsten sich gefallen lassen behandelt zu werden, als ob sie die Maturitätsprüfung machen sollten. Dieser Druck hat seit langen Jahren immer weiter verbreiteten Verdruſs erregt und läſst jetzt einen indifferenten Unterbau als erlösende Panacee erscheinen. Daher der groſse Anhang. Wenn damit aber die Schüler im 12. bis 13. Lebensjahre vor ein Entweder-Oder gestellt werden, so mag das in den meisten Fällen, wo nur die vorher schon gefaſsten Absichten sich bestätigen, unbedenklich sein, in anderen auch genügender Anhalt zu einer Änderung des früheren Wunsches sich darbieten, aber ihn durchweg als Scheidepunkt hinzustellen, dazu ist er keineswegs besonders geeignet. In diesem Alter haben die Knaben noch zu wenig Kenntnis von den Lebens- und Berufsverhältnissen, sie lassen sich leicht durch zufällige äuſsere Eindrücke bestimmen. Auch den Eltern fällt, wie Lehrer aus Erfahrung wissen, ein Entschluſs in der Regel recht schwer, wenn sie von früher gehegten Wünschen und Hoffnungen dann schon ablassen sollen; und höhere Pläne zu fassen oder gar dazu zu raten ist auch noch eine unsichere Sache. Nicht selten tritt nach der Pubertät ein Umschwung des Geistes ein; bis dahin schwache Schüler zeigen sich als tüchtig, kleine Musterschüler der unteren Klassen täuschen die gehegten Erwartungen. Bei zweifelhaften Naturen und in den gleichfalls nicht seltenen Fällen, daſs Eltern trotz der entgegenstehenden

Bedenken den Weg zu einem höheren Ziele noch offen halten wollen, tritt in Wirklichkeit die Entscheidung auf der Stufe der Militärberechtigung ein; da wird die Frage durch die Lage der Dinge gestellt. Meistens sind gerade die alten Sprachen der Prüfstein, an dem nach und nach bei den sich steigernden Anforderungen zum Bewuſstsein kommt, daſs wissenschaftliche Studien oder ein längerer Schulbesuch der Natur des Schülers nicht entsprechen, womit keineswegs immer gesagt ist, daſs die geistige Befähigung überhaupt eine geringe sei; es handelt sich meist nur um die Art ihrer Bethätigung und die entsprechenden Charaktereigenschaften. Jene Probe sollte der Entscheidung vorausgehen, nicht nachfolgen. Und auch bei denen, die ohne erheblichen Anstoſs durch die höhere Schule hindurchgehen, kommt die Entscheidung oft erst bei der Reifeprüfung; nicht selten wird auch da noch ein Beruf oder Studium angegeben, das in letzter Stunde wieder gewechselt wird. Die Ansetzung jenes Termins für die Berufswahl durch eine Schuleinrichtung ist also keineswegs so allgemein praktisch, wie gerühmt wird. Die Bequemlichkeit des ganz gleichen Unterbaues wird erkauft mit einem in eine bestimmte Zeit gelegten Zwange, dessen Verlegenheiten übersehen werden. Und ob die „Einheitlichkeit der Bildung“, die durch den ganz gleichen Unterbau erzielt werden soll, durch den vom ihm so scharf geschiedenen Oberbau nicht wieder aufgehoben und der Unterschied und Gegensatz vielmehr geschärft werde, ist gleichfalls eine noch unbedachte Frage. Eine Gestaltung des höheren Schulwesens, die mehr Gleichartigkeit der Bildung und mehr Freiheit der Berufswahl gewährt, ist notwendig, aber sie ist auf anderem Wege zu erstreben. S. unten.

Die gröſste Kraft der Gegner liegt in der innerlichen, „idealen“ Stütze ihrer Bestrebungen, daſs die fortgeschrittene Kulturentwicklung der Neuzeit eine gröſsere Ausdehnung und Wertschätzung der modernen, darunter insbesondere auch der nationalen Elemente in der Jugendbildung gebieterisch fordere. Die Berechtigung dieser Forderung und die Notwendigkeit ihr mehr nachzukommen, als geschehen ist, ist unzweifelhaft; die Frage ist nur auch hier: welches ist der richtige Weg der praktischen Ausführung? Da möchte es angebracht sein daran zu erinnern, daſs dieser Weg schon vor 50 Jahren von miſsliebigen „Reformern“ eingeschlagen wurde. Wie haben damals Mager, Scheibert, Langbein in der Pädagogischen Revue (Archiv) und viele andere darum gekämpft, die lateinlose „Realschule“, das „Bürgergymnasium“, die „Höhere Bürgerschule“ ins Leben zu rufen oder ihr Dasein zu sichern! Es war ein Kampf, der an Heftigkeit den neueren Reformstreitigkeiten nicht nachstand, er wurde jedoch auf schultechnischem Gebiete von Lehrern geführt. Weil aber einer aus den Lebensbedürfnissen herauswachsenden, von berufenen Vertretern angeratenen Reform nicht Genüge ge-

Digitized by Google

schah, darf man sich nicht darüber wundern, daſs darauf die Laien die Agitation in die Hand genommen und die soziale Seite der Frage heftiger geltend gemacht haben. Das hat ja auch geholfen. Dieselbe Hand, die früher die Real- oder auch die Höhere Bürgerschule nicht gedeihen lieſs, fördert jetzt die „lateinlose Schule“ mit aller Macht. Dieser Umschlag bringt es nun mit sich, daſs, wie früher alle höheren Schulen der Norm des Gymnasiums unterworfen wurden, jetzt umgekehrt das Prinzip, das Gymnasium nach dem Maſse der lateinlosen Schule umzugestalten, die Oberhand gewinnt. Die frühere Realschule, selbst noch als sie aus äuſserlichen Rücksichten sich gezwungen sah nach einer Gleichstellung mit dem Gymnasium zu streben, wollte nur neben das Gymnasium, die Einheitsschule will an dessen Stelle treten. Die Einheitsschule mit gleichem Unterbau ist übrigens nichts so Neues, wie manche anzunehmen scheinen; der Idee nach wurde sie gleichfalls schon vor fast 50 Jahren einmal versucht. Es ist charakteristisch, den „Unterbau“ mit „Bifurkation“, wozu sich 1849 die Realschulmänner in einer gewählten Konferenz verstanden, mit der jetzigen Einheitsschule zu vergleichen. Damals:

	Untergymnasium			Obergymnasium			Realgymnasium		
	VI	V	IV	III	II	I	III	II	I
Deutsch	6	4	4	3	3	3	4	4	4
Lateinisch	6	6	6	8	8	8	—	—	—
Französisch	—	4	4	2	2	2	5	4	4
			Griech.	6	6	6	Engl.	3	3

u. s. w.

Man sieht, für wie unüberwindlich damals noch das einseitige Prinzip galt, der Unterbau der höheren Schule müsse den Charakter der lateinischen Schule haben. Ist nun nicht der lateinlose Unterbau das ebenso einseitige Gegenstück dazu? In dieser Beziehung ist die Einheitsschule ebenfalls auf ein nicht richtiges Geleis gekommen; ihr ganzer Bau ist doktrinär konstruiert und das Gesetz einer gesunden Fortentwicklung nicht beachtet, daſs eine solche von dem Boden des geschichtlich Überlieferten ausgehen muſs. Aber freilich lastet auf der anderen Seite die Schuld, daſs sie immer noch an diesem Boden haften bleiben will; wenn das auf der einen Seite geschieht, geht es ohne einen einseitigen Vorstoſs von der anderen nicht ab.

Mit der Behauptung, daſs der altsprachliche Unterricht das einzig wahre Mittel der „formalen Bildung“ sei, das „Centrum“, an das sich die übrigen Disziplinen anlegten, um im wesentlichen nur das notwendige reale Wissen herbeizubringen und die ethischen Seiten der Religion und der Nationalität anzufügen, ist das Gymnasium nicht mehr zu halten. Das mochte geschehen in der Zeit, wo diese Idee des alten Gymnasiums seine Stütze an einer wenigstens noch vorherrschenden allgemeinen

Digitized by Google

Meinung und an einer staatlichen Protektion hatte, jetzt aber ist die Lage der Dinge die, dafs wir einer überwältigenden Zeitströmung entgegen, die auch die Regierungen als eine berechtigte mehr als früher anzuerkennen nicht umhin können, die humanistischen Elemente als einen Teil der höheren Bildung, allerdings als einen sehr wesentlichen Teil, als ein notwendiges und starkes Glied des Ganzen zu erhalten streben müssen. Das scheint die Einheitsschule ja auch zu wollen, da sie den alten Sprachen in der einen Gabelung einen sehr weiten Raum zugesteht. Ja, man läfst den Baum stehen, sticht ihm aber seine Wurzeln ab, indem aus dem allgemeinen Bildungsmittel eine konzentrierte Vorbereitung auf Fachstudien gemacht wird. Das mögen einige der Väter oder Freunde der Einheitsschule nicht beabsichtigen, aber die Mehrzahl glaubt wohl nur der noch sehr verbreiteten Hochschätzung des altsprachlichen Unterrichts einige Rücksicht schenken zu müssen, während sie im Grunde kein Herz dafür haben und meinen, dafs er nur denen, die ihn für ihr Fachstudium bedürfen, von Wert sei, da die Kenntnis vom Altertum, soweit sie nötig sei, auf anderen Wegen erlangt werden könne. Darauf treibt die Einheitsschule hin. Ihre Verteilung der Disziplinen führt zu einer noch stärkeren Ausbildung des Fachlehrertums. Alsdann, sobald sie zur Grundlage der allgemeinen Organisation des höheren Schulwesens erhoben sein wird, werden alle Schüler, die nicht ein Universitätsstudium beabsichtigen, zu dem noch allein eine humanistische Reifeprüfung als berechtigend festgehalten wird, der realistischen Gabelung sich zuwenden. Die späteren Jahre der Schulbildung in so ausgedehntem Mafse, wie es die humanistische Gabel verlangt, diesen fernliegenden Studien zu widmen und dazu noch zweimal die saure Arbeit der Erlernung der Elemente der alten Sprachen auf sich zu nehmen, das mufs jeden, der nicht dazu genötigt wird, abschrecken. Solchen Forderungen gegenüber werden auch wohl diejenigen Mediziner, die bisher noch gern an dem Gymnasium festhalten wollten, der realistischen Gabel den Vorzug geben, die obenein dem Lateinischen noch etwas Besseres gewährt als der Lehrplan des Realgymnasiums. Es würden also in der humanistischen nur Theologen, Philologen und Juristen bleiben. Wie lange aber die letzteren eine so konzentrierte Beschäftigung mit dem Altertume, insbesondere mit dem zuguterletzt noch zu beginnenden Griechisch auszuhalten bereit sein möchten, ist sehr fraglich. Wir würden wohl bald das Griechische auf die Theologen und die sehr verminderte Zahl der Altphilologen beschränkt und damit den bisherigen Begriff vom Gymnasium ganz beseitigt sehen. Ohne den Rückhalt an einem Vollgymnasium aber wird auch das dürftige Latein der realistischen Gabel immer mehr ermatten und abbröckeln.

Man sollte sich nicht durch das Bild, in welchem die Ein-

Digitized by Google

heitsschule, noch getragen und gehoben von der Tradition des Gymnasiums und der Rivalität mit diesem, auftritt, täuschen lassen, sondern bedenken, was ihrer Natur nach daraus werden muſs.

Welches ist denn nun der Stein, an dem die Reform sich gestoſsen hat und in das nicht ganz richtige Geleis abgelenkt ist? — Es ist den Vertretern der Einheitsschule nicht zu verdenken, wenn sie den Eindruck empfunden haben, daſs man (um das Antistrophon eines früheren Ausdrucks zu benutzen) den realistischen Forderungen der Neuzeit zwar Rücksicht schenke, aber kein Herz dafür habe. Ihr gröſster Gewinn ist die lateinlose Realschule, im Gymnasium selbst aber sind die Zugeständnisse trotz der groſsen Opfer an den alten Sprachen problematisch oder den Wünschen nicht entsprechend. Dagegen spürt man durchweg das Streben, gleichsam im Gegensatze zu der „lateinlosen“, an dem spezifischen Charakter der „lateinischen Schule“ festzuhalten. Es ist bekanntlich ein Grundsatz dieser, daſs das Lateinische die Grundlage alles Sprachunterrichts sein müsse; deshalb wird an dem Beginne mit dem Latein in Sexta wie an einer heiligen Satzung festgehalten und der so dringende Wunsch der Vertreter der Neuzeit, mit einer neueren Sprache den fremdsprachlichen Unterricht beginnen zu lassen, zurückgewiesen. Ja man könnte die Verschiebung des Französischen nach Quarta so deuten, als ob sie geschehen wäre, um nur ja das Fundament des Lateinischen in aller Breite und Festigkeit zu legen, obgleich andere Gründe dafür geltend gemacht werden; aber die Wirkung ist doch die, daſs der Charakter der lateinischen Schule gleich von unten auf recht hervorgekehrt wird. Man steift sich auf den alten Satz, daſs die Formen zu einem unverlierbaren Gedächtniseigentum gebracht, Gedächtnissachen aber möglichst früh begonnen werden müſsten. Das war richtig, solange das Latein als eine notwendige Realkenntnis für mündlichen und schriftlichen Gebrauch im späteren Leben gelehrt werden muſste, mochte auch noch gelten, solange der lateinische Aufsatz als Endziel und Pfeiler des Gymnasiums angesehen wurde; nachdem aber diese Zwecke beseitigt sind, dagegen eine tüchtigere Kenntnis der neueren Sprachen oder wenigstens einer von ihnen sowohl mehr als ein notwendiges Stück der allgemeinen Bildung, als auch für praktischen Gebrauch wünschenswert geworden ist, wird mit Recht verlangt, einer solchen diejenige Stelle einzuräumen, wo in der That die Grundlagen einer fremden Sprache, die zu künftigem Gebrauche dauernd festgehalten werden soll, am zweckmäſsigsten gelegt werden. Daſs wir im Prinzipe mit jener Tradition der alten lateinischen Schule brechen und sehr wohl einer neueren Sprache den Anfangsplatz einräumen können, habe ich in einem Clausthaler Programme von 1888 zu begründen gesucht und dann auch in einem „Lern-, Lese- und Übungsbuch für den in Quinta zu beginnenden lateinischen

Unterricht" 1889 praktisch dargelegt, daſs die grammatischen Anforderungen, die wir jetzt noch an den Elementarunterricht stellen müssen, auch unter dem Verlangen der „Gründlichkeit" der Lektüre, in kürzerer Zeit befriedigt werden können. Nur Rücksichtnahmen auf einen Ultrakonservatismus, den in den oberen Klassen stark zu beschneiden notwendig erschien, mögen es verursacht haben, daſs ihm sein umstrittener Unterbau erhalten und der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit einer neueren Sprache nicht als allgemein berechtigt anerkannt wurde. Und wunderbar genug, daſs dieser daneben in einer extravaganten Ausführung bereitwillig zugestanden wird!

Seitdem man merkte, daſs das Latein immer mehr seine praktischen, realen Stützen verlor, hat man allerlei Mittel benutzt, ihm neue Stützen zu verschaffen. So beseitigte man den in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts noch eifrig (allerdings unzweckmäſsig) betriebenen grammatischen Unterricht im Deutschen und koppelte ihn mit dem lateinischen zusammen. Daher, trotzdem daſs der Fehler von deutscher Seite erkannt ist, das auch in den neuen Lehrplänen noch festgehaltene Axiom, daſs der deutsche und lateinische Unterricht der Sexta in die Hand des nämlichen Lehrers gelegt werden solle. Diese Verkoppelung wurde noch weiter verfolgt, indem man den naturgemäſs dem altsprachlichen Unterrichte zukommenden Inhalt, die alte Sage und Vorgeschichte, auch in den deutschen und den Geschichts-Unterricht hineinschob. Beide Seiten der Verkoppelung wurden von der neueren Pädagogik mit Eifer aufgegriffen, um dem autorisierten Gedanken, daſs in dem altsprachlichen Unterricht als dem „Centrum" des Gymnasiums sich der übrige „konzentrieren" solle, zu Diensten zu sein. Mit diesem Kunststück ist in den oberen und mittleren Klassen wenig zu machen, dagegen kann man die untersten in dieser Art Konzentration schwelgen lassen, indem man den inhaltlichen Stoff danach präpariert. Da holt man den antiken Sagenstoff, mit dem man in den deutschen und den Geschichtsstunden die Köpfe der Kleinen angefüllt hat, aus diesem Unterrichte in den lateinischen zurück, — und um die Konzentration vollständig zu machen, läſst man sie neuerlich auch über „heimatlichen und vaterländischen" Boden auf lateinischen Stelzen einherspazieren. Die neuere Pädagogik hat über dem Eifer für die Theorie den Blick für die praktischen Forderungen der Zeit verloren; sie sucht sich nur den gegebenen Normen einzufügen, zu der ganzen Reformbewegung steht sie kaum in Beziehung und ist ohne Einfluſs darauf geblieben.

Ganz gewiſs ist die alte Heroensage und Vorgeschichte ein ganz vorzüglicher Unterrichtsstoff für das frühere Knabenalter. Zugleich ist sie ein sehr wesentliches Stück des Altertums, nicht nur als lehrreiches Bild der Kulturentwicklung der Menschheit, sondern sie durchzieht auch die alte Litteratur und ist von daher

Digitized by Google

in die schöne Litteratur der neueren Völker tief eingedrungen. Wenn wir die Kenntnis vom Altertume als einen notwendigen Teil unserer höheren allgemeinen Bildung betrachten, so ist jener Sagen- und Geschichtskreis wohl das am meisten populäre Stück davon. Da wäre es nun eine vortreffliche Stütze für den altsprachlichen Unterricht, wenn man sich darauf berufen könnte, daſs dieses ohne Zweifel allgemein geschätzte Stück der höheren Bildung durch ihn der Jugend zugeführt werde, und daſs das der Natur des Gegenstandes gemäſs in einem frühen Lebensalter geschehen müsse. Diese vorzügliche Stütze eines frühzeitigen Beginns des lateinischen Unterrichts, der naturgemäſs an diesem Stoffe betrieben wird, hat man weggerissen durch die ausgedehnte Verwendung desselben im deutschen und für den geschichtlichen Unterricht der unteren Klassen. Mit Recht können die Gegner sagen, daſs der ganze lateinische Unterricht von Sexta bis Quarta inhaltlich wertlos sei, da dieser Inhalt den Schülern ja anderweitig zugeführt werde. Wenn man ihn auch in den lateinischen Stunden benutze, so geschähe das nur, um daran die Elemente der Sprache zu lehren, um „auf die Lektüre des Cäsar vorzubereiten"; die dazu nötige Vorbereitung lasse sich in vorgerückterem Lebensalter weit schneller erreichen. Darin haben sie recht; wenn man von dem lateinischen Unterrichte in den unteren Klassen nichts weiter will, als sprachlich auf die Lektüre der Schriftsteller vorbereiten, so braucht man die drei Jahre dazu nicht. Dieser Unterricht läſst sich nur halten, wenn er auch seinem Inhalte nach als ein selbständiger, d. h. als ein aus den Schriftstellern selbst entnommenes oder abgeleitetes, der betreffenden Altersstufe zustehendes und allein durch ihn vermitteltes Stück des Altertums sich erweist. Diesen durchschlagenden Grund gegen die zu weite Verschiebung des altsprachlichen Unterrichts hat man preisgegeben, ohne zu merken, daſs man damit der Meinung der Gegner, das Altertum brauche nicht aus den Quellen, sondern könne in anderer Weise übermittelt werden, entgegengekommen ist.

Während man dem lateinischen Unterrichte in den unteren Klassen die einzige reale Stütze, die er in unseren Zeiten noch haben kann, entzog, verdarb man auch den deutschen Unterricht, indem man ihn antikisierte. Die deutschen Lesebücher von Sexta bis Tertia enthalten etwa zum dritten Teile antike Stoffe. Vgl. „Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts" S. 57 ff. Wie viel Zeit würden wir für das Deutschtum gewinnen, wenn dieser ungehörige Stoff aus den Lesebüchern entfernt würde! Die Abneigung gegen den grammatischen Unterricht im Deutschen, die sich auf Jakob Grimm zu berufen pflegt, ist unberechtigt, wenn man ihn eben nur nicht, wie das zu Grimms Zeiten geschah, nach dem Muster oder unter dem Einflusse des Lateinischen treibt, sondern als eine Bewuſstmachung

Digitized by Google

des deutschen Sprachgefühls. Das wird durch die Vermischung mit dem Lateinischen gerade beeinträchtigt; erst wenn dieses Bewuſstsein selbst genügend entwickelt ist, kann der Vergleich des Lateinischen stärkend und weiterführend eintreten.

Ähnlich ist es mit dem *Geschichtsunterrichte* gegangen. Der neueren Geschichte wird von den neuen Lehrplänen weiterer Raum gegeben; dennoch macht sich die humanistische Tendenz dadurch noch immer bemerklich, daſs von den Geschichtsstunden der *drei* Jahre des Unterbaues *zwei* Jahreskurse, die der Quinta und Quarta, der alten Geschichte gewidmet sind. Man beruft sich dafür wohl auf Herbart; aber es liegt eine Verkehrung darin, daſs man das, was der zur Begründung eines frühen Beginns des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des Griechischen sagt, auf den Inhalt des Geschichtsunterrichts anwendet. Vgl. Verirr. S. 60. Auſserdem wird der Plan dieses beeinfluſst durch die Absicht, eine ausgiebige sachliche Vorbereitung auf die künftig zu lesenden Schriftsteller zu schaffen, was man in dem Elementarunterrichte der alten Sprachen über den zu exklusiven sprachlichen Zwecken vernachlässigt oder nicht als zweite eigentliche Aufgabe behandelt. Und das fällt nun gerade in die Lebensjahre, in denen der Unterricht besonders erziehend auf das Gemüt, auf den ganzen Sinn der Jugend wirken soll. Der Schüler wird, wie es schon in den lateinischen Stunden geschehen muſs, wo es jedoch in Verbindung mit der Erlernung der Sprache seinen guten Grund hat, *auch noch* in diesen Geschichtsstunden zwei Jahre lang von seinem vaterländischen Boden losgerissen und in ein fremdes Volksleben gestellt; das muſs in einer Zeit, wo das nationale Bewuſstsein so lebhaft pulsiert, wie in der unsrigen, als eine Ungehörigkeit erscheinen. Also: der altgeschichtliche Unterricht in Quinta und Quarta ist zu streichen und die Stunden sind dem deutschen Unterrichte anzuschlieſsen, der auch die deutsche Geschichte planmäſsig zu lehren hat. (Verirr. S. 72 ff.) Das ist eine richtige Konzentration. Der Schüler muſs in die deutschen Stunden voll und ganz mit dem Bewuſstsein kommen, daſs er Deutsch habe und nichts anderes; dann aber ebenso in die lateinischen, daſs er da in das Altertum eingeführt werde, nicht nur in die Sprache, sondern auch in das Leben der alten Völker. Das ist das richtige *sich* konzentrieren. Zu diesem Zwecke ist es erforderlich, daſs der lateinische Lesestoff der unteren Klassen möglichst *aus den Schriftstellern* entnommen und *seinem inhaltlichen Zusammenhange nach* ausgewählt und geordnet sei. Ich habe dies praktisch auszuführen gesucht; ob es immer gut gelungen, stehe dahin, aber wer meine lateinischen Lesebücher für Quinta und Quarta, auch Untertertia (Cornelii Nepotis liber in usum scholarum dispositus et emendatus, ex ... scriptoribus suppletus) und die Inhaltsangabe in den Geschichtstabellen S. 211—220 Anni memoria tenendi ansehen will, die mit der Sprache und

Digitized by Google

diese wieder mit dem Inhalte durch die und bei der Lektüre eingeprägt werden sollen, wird sich überzeugen, welche Fülle der alten Geschichte auf diesem Wege dem Schüler zugeführt werden kann. Eine vollständige Ausbildung dieses Planes könnte natürlich nur unter angemessenen Verhältnissen in der Praxis gewonnen werden.

Übrigens ist zuzugestehen, dafs der Gedanke, die Bildungselemente des Altertums könnten auch auf indirektem Wege übermittelt werden, seine Berechtigung hat, wenn man ihn da geltend macht, wohin er gehört, nämlich für die eigentlichen Realschulen. Diese müssen zwar auf die Sprachen und die Quellen des Altertums verzichten, aber um so mehr sollen sie das Inhaltliche desselben durch eine abgeleitete Darbietung den Schülern zuführen. Wenn nun „Lehrziel, Lehraufgaben und methodische Behandlung des Geschichtsunterrichts und des deutschen Unterrichts für die entsprechenden Stufen aller Arten von höheren Schulen im wesentlichen als die nämlichen“ festgesetzt sind, so ist das eine erklärliche Folge der oben erwähnten Antikisierung dieser Unterrichtszweige in den unteren Klassen. Sobald man von dieser Vermischung abläfst und jenen sowohl wie dem Lateinischen den Inhalt zuweist, der einem jeden seinem Wesen nach zusteht, tritt sogleich hervor, dafs ein Unterschied in dem Plane zu machen ist, dafs die Heroensage und die Geschichtsteile, die auf den Gymnasien lateinisch gelesen werden, und Mitteilungen aus der alten Litteratur, die in den oberen Gymnasialklassen gelesen wird, durch Übersetzungen (die ja auch ein Stück der deutschen Litteratur geworden sind) dem geschichtlichen und dem deutschen Unterrichte der Realschulen als besondere, ihnen eigentümliche Stücke hinzugelegt werden müssen. Mit diesen soll der Realschüler den Gymnasiasten auf seinem Gange durch das Altertum begleiten, — ebenso wie der Gymnasiast in den übrigen Disziplinen, namentlich aber auch in dem neusprachlichen Unterrichte, der ja vorzugsweise das Moderne repräsentiert, sich mit dem Realschüler auf gleichen Boden gestellt fühlen soll. In diesen gegenseitigen Beziehungen wird das Band, das die verschiedenen Schularten unter einander verbindet, erst vollständig durch alle Unterrichtszweige hin und von unten auf geschlungen und damit die „Einheitlichkeit der Bildung“ gesichert.

Über die Frage, mit welcher der beiden in Betracht kommenden neueren Sprachen der Anfang zu machen sei, ist viel gestritten. Das Französische scheint die Oberhand zu behalten, wahrscheinlich hauptsächlich aus dem von Ostendorf nach Bratuscheck besonders hervorgehobenen Grunde, dafs es „der Hauptnorm für die formale Sprachbildung ganz vorzüglich genüge“, ebenso gut oder noch besser als das Latein. Dieser Gedanke stammt aus der Zeit des Kampfes der Realschule gegen das Gymnasium, wo man die Humanisten mit ihren eigenen

Digitized by Google

Waffen, mit denen sie das Latein schützten, schlagen wollte. Aber der in Beziehung auf die Syntax und Stilistik richtige Gedanke hat nur sehr beschränkte Geltung von dem elementaren Anfangsunterrichte; denn die allgemeinen Vorstellungen und Begriffe, die der Schüler von Sinn und Zweck der Formen haben mufs, um sie zu lernen und zu üben, kann er nur aus und an seiner Muttersprache gewinnen, und nur weil man dieses Bewufstmachen der grammatischen Elemente mit dem Latein verschmolzen hat, kann man sagen, dafs „die Gesetze der deutschen Sprache im lateinischen Unterricht erkannt werden". Überhaupt aber, so hoch die Wirkung einer Sprache für „formale Sprachbildung" zu schätzen ist, so ist doch, wenn die Frage gestellt wird, in welcher Reihenfolge wir sie lehren sollen, eine andere Seite von weit gröfserer Bedeutung, nämlich in welcher Reihenfolge die Aneignung des Wortschatzes am leichtesten sich vollzieht. Da hat man nun, um dem Französischen den Vorrang zuzuweisen, daran erinnert, wie leicht der französische Knabe sich das Lateinische aneigne, ohne den grofsen Unterschied zu schätzen, dafs der deutsche Knabe die Wörter und Formen, die der französische weifs, erst lernen mufs. Wenn beides gelernt werden soll, so ist es doch das Natürliche, dafs die Tochtersprache der Mutter nachfolge. Dafür spricht bei dem Französischen noch der Umstand, dafs die Ähnlichkeit in vielen Fällen nicht im Laute, sondern erst in der Schrift hervortritt, so dafs gerade für manche stumme oder uns anders klingende Schriftzeichen die Ableitung aus dem Lateinischen einen guten Halt giebt. Daran ist nicht zu zweifeln, dafs der französische Knabe am besten mit dem Lateinischen seinen fremdsprachlichen Unterricht beginnt; aber man sollte diesen Vergleich nur nicht äufserlich, sondern nach seinem psychologischen Grunde auf den deutschen Knaben übertragen. Dieser kann von seiner angeborenen Sprache freilich nicht zu einer Mutter zurückgehen, wohl aber einer Schwester sich zuwenden, die in Wortschatz und Formenbildung eine reiche Fülle von Anklängen an das Deutsche hat. Das ist für eine Pädagogik, die sich nicht durch Traditionen oder gesuchte Theoreme, sondern durch psychologische Beobachtung leiten läfst, ein durchschlagender Grund für den Beginn mit dem Englischen. Infolge dieser Verwandtschaft ist auch die englische Litteratur unserer Natur und unserm nationalen Sinne weit sympathischer als die der romanischen Völker, und namentlich für das deutsche Gemüt des Kindes- und Knabenalters bietet sie uns eine weit reichere Auswahl dar, während die französische Litteratur, auch deren Kinderschriften, ein esprit durchzieht, der uns weniger nahe liegt, so dafs zu seiner Auffassung ein reiferes Alter erforderlich ist. Die Bevorzugung des Französischen war zu der Zeit, als unsere höhere Bildung und Gesellschaft von Frankreich beherrscht wurde, ganz berechtigt, und dazu um so mehr, als der Beginn mit dem Lateinischen aufser Zweifel stand,

Digitized by Google

an das sich natürlich das Französische richtig anschloſs. Aber wenn man jetzt, wo es sich um die Voraufstellung einer neueren Sprache vor das Lateinische handelt, noch an jener Bevorzugung wie an einer selbstverständlichen Sache festhält, so ist das wohl nur ein unseren Philologen, den alten wie den neuen, anhaftendes Stück Romanismus. Die Stimmung würde sich wahrscheinlich bald ändern, wenn erst in den oberen Klassen dem Altdeutschen ein etwas ernstlicherer Betrieb zugestanden würde; eine gewisse Stärkung des Germanismus im Sprachunterricht gegenüber dem Romanismus ist doch wohl die notwendige Konsequenz der Umwandlung der „lateinischen“ Schule in eine „deutsche“. Für deutsche Schüler ist die rationelle Sprachenfolge: Deutsch, Englisch, Latein, Französisch; für Franzosen: Französisch, Latein, Englisch, Deutsch.

Hier mag eine bedeutsame Äuſserung des Wirkl. Geh. Ober-Regierungsrats Wiese angefügt werden, die dieser im J. 1888 auf Zusendung meines Programms in einem Briefe vom 26. April machte, deren gelegentliche Veröffentlichung mir gestattet ist. „Dem Enthusiasmus, mit dem einst Ostendorf für seinen Lehrplan eintrat, und womit er auch alle seine Lehrer erfüllt hatte, gab ich gern nach; aber eine allgemeine Anordnung, den fremden Sprachunterricht auf allen höheren Schulen mit dem Französischen zu beginnen, würde ich beklagen. Unter meinen Gründen dagegen nimmt der ethische, den Sie wie Völcker auſser Acht lassen, eine der ersten Stellen ein. Die Franzosen hätten dann eine nicht gering anzuschlagende Revanche, wenn allgemein die deutsche Jugend so früh französische Sprachformen und Vorstellungen zur Geistes-Nahrung und Bildung erhielte, zumal da der Unterricht aufs Parlieren über die täglichen Vorkommnisse eingerichtet werden soll“. Übrigens wurde auch der Beginn mit dem Englischen nicht gebilligt. In beiden Fällen „wäre damit der gymnasiale Charakter der Schule in der Grundlage des Sprachunterrichts aufgegeben“. Dies ist nun jetzt durch Zulassung der Einheitsschule dem Prinzipe nach geschehen, so daſs man mit dieser Voraussetzung rechnen darf.

Das Englische ist in den neuen Lehrplänen als ein Bestandteil der höheren Schulbildung anerkannt; aber man kann doch den groſsen Übelstand nicht verkennen, daſs dadurch die oberen Klassen mit einer neuen Disziplin belastet werden. Diesen Übelstand damit zu verdecken, daſs das Englische als fakultativ angesetzt wird, ist nicht zu billigen; als Extralast wird es vielen verleidet werden. Und wie soll es sich in die schon reichliche Menge der fakultativen Fächer — Singen, Zeichnen, Hebräisch nebst dem Turnen — hineindrängen? Vgl. „Eine ausgleichende Lösung der Reformbewegungen“ 1890 S. 17. Diese Übelstände werden beseitigt, wenn man unten mit der einen neueren Sprache beginnt und die andere in den oberen Klassen allein darauf folgen

Digitized by Google

läſst. Bei dieser Teilung geht aber wiederum das Englische am zweckmäſsigsten vorauf, nicht nur weil es für den Anfang am leichtesten ist, sondern auch weil deshalb in ihm die schnellsten Fortschritte zu machen sind, so daſs mit der IIB ein verhältnismäſsig vollkommener Abschluſs, namentlich auch in der Sprechfertigkeit, sich gewinnen läſst, soweit man einen solchen von einem Gymnasium beanspruchen kann. Danach ist dann ein Abbruch dieses Unterrichts um so eher zulässig, als in dieser uns nationalsympathischen Sprache eine private Fortsetzung der Lektüre und Sprechübung erwartet werden kann. Vgl. Bem. e.

Aus diesen Gründen habe ich in dem Lektionsplane S. 78 das Englische dem Französischen voraufgesetzt. Will man es aber anders haben — und die praktischen Interessen der Grenzdistrikte könnten das für sie als zweckmäſsig erscheinen lassen —, so möge man die beiden Sprachen vertauschen; an dieser Frage hängt mein Plan nicht notwendig.

Nun habe ich noch einen Einwurf zu widerlegen, der vielen als ein sehr gewichtiger erscheint, nämlich daſs nicht zwei fremde Sprachen Jahr auf Jahr hintereinander begonnen werden dürften, namentlich nicht in früherem Lebensalter. Der Satz ist im allgemeinen wohl richtig, namentlich unter den Voraussetzungen, die man nach dem Maſsstabe der Lateinschule zu machen sich gewöhnt hat, daſs jeder Sprachunterricht nach dem Muster des lateinischen zu beginnen sei. Trotzdem ist es bei dem Gedränge der Fremdsprachen auf dem Gymnasium kaum möglich, ihm immer nachzukommen; die neuen Lehrpläne lassen Französisch und Griechisch in IV und III auf einander folgen. Die Sache gewinnt aber auch auf den unteren Stufen ein anderes Ansehen, wenn man sich entschlieſst, die neuere Sprache, insbesondere das Englische, in VI ganz streng nach der natürlichen Unterrichtsmethode zu lehren und dies auch in V noch eine Zeitlang fortzusetzen, das Latein daselbst aber in einer Kombination der deduktiven und induktiven Methode zu beginnen. Bei dem Englischen begleitet den Schüler immer das Bewuſstsein der Anlehnung an die Muttersprache; erst das Lateinische erscheint als ein ganz Neues. Eine weitere Demonstration glaube ich unterlassen zu können, wenn man mit dem Urteile nur so lange zurückhalten will, bis man sich von den genannten methodischen Verfahrungsweisen eine genügende und richtige, nicht durch Konzentrationskünsteleien entstellte Vorstellung gemacht und durch angemessen ausgeführte Proben eine hinreichende Erfahrung verschafft hat. Leider läſst sich auf solche pädagogische Proben, die nicht eine gewaltige Agitation hinter sich haben, kaum hoffen.

Nachdem ich die Grundzüge einer Umgestaltung des Gymnasiums dargelegt habe, möge sogleich der entsprechende — übrigens auf Grundlage der sachlichen Anforderungen der Lehrpläne von 1892 gestaltete — Lehrstundenplan aufgestellt werden;

Digitized by Google

denn Neuerungen dürfen wohl nicht vorgebracht werden, ohne zu zeigen, wie sie in das Ganze einzufügen sind. Einige andere abweichende und auffällige Punkte sollen hinterher noch in Bemerkungen besonders begründet werden; man lasse sich durch diese Anstöſse nicht gleich von vornherein stören.

	VI	V	IV	IIIB	IIIA	IIB	IIA	IB	IA	Sa.	Lpl.
Religion . . a)	S. 4 W. 6	2	2	2	2	— (2)	2	2	2	18 20 19	19
Deutsch . . b)	3	3	3	3 (2)	2	3	3	4	4	28	26
Geschichte u. Geogr.	3	3	3	2	3	3	3	3	3	26	26
Lateinisch d)	—	8	8	8	8	8	7	7 (6)	7 (6)	61 59 60	62
Griechisch .	—	—	—	6	6	7 (6)	7	6 (7)	6 (7)	38 39	36
Englisch . . e)	6	4	6	4	4	5 (4)	—	—	—	29	6 (19)
Französisch	—	—	—	—	—	—	4	4 (2)	4 (2)	12	19 (6)
Mathematik	6	4	4	3	3	4	4	4	4	36	34
Naturwiss. f)	S. 2 W. —	2	2	2	2	2	2	2	2	18 16 17	18
Schreiben .	4	2	—	—	—	—	—	—	—	6	4
Zeichnen .	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8	8
Singen . . . g)	2	2	2	(1)	—	—	Hebr.	(2)	(2)	6	4
Sa. der Lektionen . . h)	30	32	32	32	32	32	32	32	32	286	
ab auſserord. Pausen	4,30	4,30	2,20	2,20	2,20	2,20	2,20	2,20	2,20	25,20	
Sa. der Unterrichtszeit	25,30	27,30	29,40	29,40	29,40	29,40	29,40	29,10	29,40	260,40	262

An zweiter Stelle ist zu untersuchen, welche Umwandlung das Realgymnasium zu erleiden habe. Diese Anstalt hat von jeher um ihr Dasein schwer ringen müssen, und es war bekanntlich nahe daran, daſs ihr ein Ende gemacht wurde. Diese Absicht war sehr erklärlich und nicht ohne guten Grund. Denn es ist nicht zu leugnen, daſs die Anstalt nach einer gesunden Geburt zwitterhaft aufgewachsen ist. Sie entstand als lateinlose Realschule mit sechs- bis siebenjährigem Kursus; aber niedergedrückt vom Berechtigungsmonopol des Gymnasiums suchte sie sich dadurch zu retten, daſs sie sich nach oben hin ausreckte und „Koordination mit dem Gymnasium" erstrebte. Diese wurde ihr der Theorie nach zugestanden, jedoch unter der Bedingung, daſs sie Latein aufnehme. Das war gegen ihre ursprüngliche Natur, aber anderseits ein richtiges Postulat, wenn eine Gleichstellung mit dem Gymnasium gefordert wurde. Sie verstand sich dazu; aber da sie zugleich eigentliche Realschule bleiben wollte, konnte das Latein nur so dürftig betrieben werden, daſs, um von Philo-

Digitized by Google

logen und Theologen zu schweigen, auch den Juristen und Medizinern ein solcher Brocken der humanistischen Bildung nicht genügte; die Anstalt war für sie zu realistisch. Das muſste sie aber sein, weil sie ja zugleich und vorzugsweise denen dienen wollte, für die man jetzt die lateinlose und die Oberrealschule eingerichtet hat. Nachdem diese beiden Anstalten selbständig hingestellt, gleichsam aus dem Realgymnasium herausgezogen sind, konnte es allerdings scheinen, daſs seine Existenz nicht länger berechtigt sei. Dennoch ist wohl anzuerkennen, daſs das Realgymnasium einen richtigen Gedanken in sich trug, der aber jetzt erst zu einer klaren Entwicklung kommen kann, nämlich daſs es eine Mittelstellung zwischen Gymnasium und den eigentlichen Realanstalten einzunehmen habe. Ein annähernder Schritt dazu war 1882 geschehen durch Verstärkung des Lateinischen; statt aber auf dieser Bahn fortzuschreiten, was eben nach Absonderung jener Realanstalten zulässig wurde, ist vielmehr das Latein wieder auf den Stand von 1859, d. h. die Anstalt ist auf ihre frühere Haltlosigkeit zurückgebracht. Sie wird sehr bald von der Einheitsschule verschluugen werden und dieser breiten Raum verschaffen.

Lange Zeit war das Gymnasium die einzige höhere Schule, eine wirkliche Einheitsschule, in dem Maſse, daſs es häufig auch die Volksschule mit umschloſs. Alsdann aber drängte die Weiterentwicklung nach einer Differenzierung der Schulen in der Weise, daſs man zwar den Grundcharakter einer allgemeinbildenden Schule festhalten, aber doch auf die besonderen Bedürfnisse der groſsen Berufskategorieen Rücksicht nehmen wollte. Dem so lange hingehaltenen Begehren, daſs einer auf frühzeitigen Eintritt in das bürgerliche Leben vorbereitenden Schule eine sichere staatliche Stütze gegeben werde, ist jetzt endlich voll Genüge geschehen. Daneben kann und soll das Gymnasium an seiner ursprünglichen besonderen Aufgabe festhalten, nämlich Diener der Kirche (und Schule) und des Staates, d. h. alle, die weitergehender, geschichtlich in das Altertum zurückgreifender Studien bedürfen, vorzubilden. Dazwischen aber ist in neueren Zeiten das Bedürfnis der Ausbildung einer groſsen Menge von Staatsdienern getreten, die früher bei der kleineren Anzahl und bei geringeren Anforderungen durchweg von dem Gymnasium mit geschehen konnte: von Bau-, Berg-, Forst-, Post-, Steuer-Beamten und manchen anderen wird eine der Gymnasialbildung analoge Schulbildung verlangt, die zwar wegen der unmittelbaren Berührung dieser Beamten mit dem praktischen Leben und mit den gewaltigen Fortschritten der nationalökonomischen Verhältnisse die realistischen Elemente stärker pflegen, aber auch, um zu den höheren Stellen zu befähigen, ein gut Stück der humanistischen Bildung in sich tragen soll. Man hat es getadelt, daſs dieses Verlangen, teilweis auch bei den Ärzten, aus einem „Standesdünkel“

Digitized by Google

hervorgegangen sei; doch läſst sich nicht leugnen, daſs es sich auf einen berechtigten Hintergrund stützt. In der That ist diesen Männern (abgesehen von einigen auch für ihre Berufsthätigkeit erforderlichen oder nützlichen humanistischen Kenntnissen) der hochentwickelten Bourgeoisie gegenüber ein gewisses Übergewicht an allgemeiner Bildung zu wünschen, das ihnen auch eine den Studierten nahe stehende persönliche Stellung verleiht.

Beachtenswert ist auch, daſs die Kadettenhäuser, deren Unterrichtsplan früher dem Gymnasium konform war, zu dem Schema des Realgymnasiums übergegangen sind. Als allgemeine Bildungsanstalten verfolgen sie die nämlichen Zwecke, wie sie für andere Staatsdienerkategorieen dem Realgymnasium zugeschrieben sind, sie unterscheiden sich nur dadurch, daſs sie Alumnate sind und die Vorbereitung auf einen einzelnen Stand stärker betreiben. Für den Zuzug zu dem Offizierstande von öffentlichen Schulen her ist ein entsprechend organisiertes Realgymnasium (s. unten) doch wohl das Zweckmäſsigste. Wir mögen es loben oder tadeln, es ist einmal so, daſs der erste „Abschluſs“ der höheren allgemeinen Bildung von seiten des Militärstandes festgesetzt ist. Dem entsprechend ist wahrscheinlich das auffällige Hinaufschrauben der Anforderungen an die Schulbildung der unmittelbar in den Dienst eintretenden, Uniform tragenden Staatsbeamten daraus zu erklären, daſs man glaubte, das Maſs der allgemeinen Bildung dieser nach einer Gleichstellung mit den entsprechenden Anforderungen an den aktiven Offizierstand bestimmen zu müssen.

Aus alle diesem ist der Schluſs zu ziehen, daſs eine mittlere Anstalt zwischen Gymnasium und Realschulen ein praktisches Bedürfnis geworden ist, welche ein Stück Humanismus, nicht in verkümmerter Gestalt, sondern soweit als möglich in gleicher Kraft wie das Gymnasium in sich trägt. Das heiſst: das Realgymnasium muſs das Lateinische, wenn auch nicht ganz in dem nämlichen, so doch in nahezu gleichem Umfange und mit gleichem Nachdruck treiben, wie das Gymnasium. In diesem Sinne fasse ich den Satz Paulsens auf: „Das Gymnasium will jetzt sein eine deutsch-humanistische Schule ... Weltgeschichtliche Thatsachen machen (daneben) das Realgymnasium notwendig: eine Schule, welche die Sprache unserer geschichtlichen Welt lehrt, aber nicht Griechisch“.

Blicken wir von diesem Standpunkte aus auf den Lehrplan von 1892, so muſs es auffallen, daſs der Unterbau zwar mit dem des Humangymnasiums übereinstimmt, in dem daraufgesetzten Oberbaue aber das Latein zu einer dünnen Säule von je 4 Stunden in den zwei mittleren, und je 3 in den vier oberen Klassen zusammenschrumpft. Wahrscheinlich hat man gedacht: weniges, aber gründlich. Ohne Zweifel ist tüchtige Kenntnis der Grammatik eine notwendige Vorbedingung, aber zu einem gründlichen Verständnis der alten Schriftsteller, ihres Inhalts, ihrer Gedanken,

Digitized by Google

ihrer Lebens- und Weltanschauung, dazu gehört doch mehr, und zwar gar manches, das auch erst gelernt und länger und vielseitig geübt sein will. Mit Recht ist gesagt, es komme nicht nur darauf an, dafs in der Reifeprüfung irgend welche Schriftsteller grammatisch richtig übersetzt werden könnten, sondern dafs die Schüler auch eine angemessene Menge von oder aus ihnen wirklich gelesen und in sich aufgenommen hätten. Wenn nun das Griechische dem Realgymnasium ganz erlassen ist, so mufs im Lateinischen wesentlich Gleiches, wie auf dem Gymnasium, gefordert werden, namentlich müssen gerade in den oberen Klassen an die Lektüre die nämlichen Anforderungen gestellt werden. In dieser Beziehung könnte man selbst dem Frankfurter Lehrplane noch den Vorzug vor dem staatlichen geben. — Die, denen die überwiegende Zahl der lateinischen Stunden auffällt, mögen sich erinnern, dafs diesen der altgeschichtliche Unterricht eingelegt ist, der dem Geschichts- und deutschen Unterrichte der unteren Klassen abgenommen werden soll.

Nun mufs ich, um Mifsdeutungen zu verhüten, ausdrücklich erklären, dafs ich in dem S. 79 Gesagten nur den konkreten, die Spezies bestimmenden Boden des Realgymnasiums (wie den des Gymnasiums) festzulegen gesucht habe, dafs ich ihm aber noch eine weitere allgemeine Bedeutung zuschreibe, worüber besser zu sprechen sein wird, nachdem ich seinen Lehrplan vorgelegt habe.

	VI	V	IV	IIIB	IIIA	IIB	IIA	IB	IA	Sa.	Lpl.
Religion . . a)	S. 4 W. 6	2	2	2	2	— (2)	2	2	2	18 20	19
Deutsch . . b)	3	3	3	3	3	3	3	4	4	29	28
Geschichte u. Geogr. c)	3	3	3	3	3	3	4	3	3	28	28
Lateinisch d)	—	8	8	8	8	6	6	6	6	56	43
Englisch . . e)	6	4	6	6	6	3	—	—	—	31	18 (31)
Französisch e)	—	—	—	—	—	5	5	5	5	20	31 (18)
Mathematik	6	4	4	5	5	5 (4)	5	5	5	44	42
Naturwiss. f)	S. 2 W. —	2	2	2	3	5 (4)	5	5	5	31 29	30
Schreiben .	4	2	—	—	—	—	—	—	—	6	4
Zeichnen .	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16	16
Singen . . . g)	2	2	2	1	—	—	—	—	—	7	4
Sa. der Lektionen . . h)	30	32	32	32	32	32	32	32	32	286	
ab aufserord. Pausen	4,30	4,30	2,20	2,20	2,20	2,20	2,20	2,20	2,20	25,20	
Sa. der Unterrichtszeit	25,30	27,30	29,40	29,40	29,40	29,40	29,40	29,40	29,40	260,40	263

Ein solches Realgymnasium, das beide Teile seines Namens mit Recht führen kann, würde sicherlich von allen Medizinern,

Digitized by Google

und wahrscheinlich auch von den Juristen als eine unbedenklich *zulässige* Vorbereitungsanstalt für ihre Berufe anerkannt werden. Selbst Theologen und Philologen brauchten nicht ausgeschlossen zu werden, wenn man ihnen eine Ergänzungsprüfung im Griechischen gestattete (im Hebräischen wäre sie nicht zu verlangen), korrespondierend den Bestimmungen für die Zulassung zum Studium an technischen Hochschulen bezüglich der gymnasialen Reifezeugnisse; s. unten. Beides sind Ergänzungsprüfungen, die im Interesse des betreffenden Fachstudiums verlangt und deshalb von jedem bereitwillig übernommen werden, während nach dem bestehenden Zustande die medizinischen und juristischen Abiturienten des Realgymnasiums noch bei oder nach dem Eintritte in ihr Fachstudium mit einer Ergänzungsprüfung ihrer allgemeinen Bildung gepeinigt werden.

Ein solches Realgymnasium, das eine Mittelstellung unter den höheren Schulen einnimmt, ist nun *der rechte Mittelweg für alle, die zweifelhaft über die Berufswahl sind.* Sein Unterbau, mit dem der des zeitgemäſs umgestalteten Gymnasiums (S. 78) vollständig übereinstimmt, beginnt mit den modernen Bildungsmitteln und gewährt diesen einen gröſseren Raum, als das alte Gymnasium es that, läſst dann aber auch bald die Anfänge der humanistischen Seite folgen, so daſs die kleinen Geister bei Zeiten und hinlänglich geprüft werden können, für welche Schulart sie mehr geeignet oder geneigt sind; bleibt die Entscheidung aber im 12. Normaljahr noch zweifelhaft, so ist es auch weiterhin der Mittelweg, von dem aus bis zu seinem Abschlusse die Wahl frei steht. Daſs dann, wenn die Entscheidung weit hinausgeschoben wird, einige auſserordentliche Forderungen (S. 83) gestellt werden müssen, liegt in der Natur der Sache und erregt keinen Unwillen gegen die Anstalt als solche. Auch die, welche mit dem Abschlusse der Militärberechtigung in das praktische Leben übertreten, werden mit der gewonnenen Vorbildung recht wohl zufrieden sein können.

Als die bedeutendste Empfehlung der dargestellten Form des Realgymnasiums ist es anzusehen, daſs es *die richtige Form der höheren Schule für alle die kleineren Städte* sein würde, die nur *eine* solche Anstalt haben können. Selbst wo nur eine Anstalt mit sechsjährigem Kursus möglich ist, wird ein solches *Prorealgymnasium* richtiger sein als eine lateinlose Realschule. Die Beamten, Prediger, Lehrer solcher Orte und deren Umgebung und auch andere besser situierte Familien wünschen eine solche Anstalt. Wenn daneben, was erwartet werden kann, eine gehobene Volksschule besteht, werden nur wenige Schüler, die schon mit der Konfirmation abgehen wollen, in jene eintreten; die dieser Art es doch thun, haben eben die Absicht, einen solchen Versuch zu machen, oder einer Eitelkeit zu fröhnen, der wir keine

Digitized by Google

Rücksicht schuldig sind. Diejenigen aber, welche bis zur Erlangung des Militärzeugnisses bleiben, werden in der Regel keine Beschwerde darüber erheben, daſs sie das Latein mitlernen sollen, wenn nur den modernen Disziplinen gleich von unten auf der nötige Raum und die gebührende Schätzung zu teil wird. In Wahrheit ist es nicht das Latein an sich, das den Unwillen erregt, sondern das hartnäckige Halten an seinem Privilegium, dem zu Diensten die neueren Sprachen zurück- und beiseitegeschoben werden; dazu dann der zu exklusiv formalistische Betrieb, der unserem realistischen Zeitalter anstöſsig ist. Wenn diese beiden Ungebührlichkeiten beseitigt wären, würde es sich bald zeigen, wie sehr auch in unseren bürgerlichen Ständen das Latein noch geschätzt wird als ungewöhnlich wirksames Geistesbildungsmittel und als eine innerliche Brücke zu den studierten Ständen.

Wo ein Realgymnasium allein steht, wird man parallel mit der zweiten neueren Sprache einen fakultativen Unterricht im Griechischen einrichten müssen, dem auch wohl von dem naturwissenschaftlichen Unterrichte eine oder zwei Stunden zugelegt werden könnten. Sich mit der zweiten neueren Sprache einigermaſsen bekannt zu machen, muſs der Privatthätigkeit dieser Schüler überlassen werden, wie das ja auch bei dem staatlichen Lehrplane des Gymnasiums in fakultativen Stunden geschieht, nach meinem Plane aber um so eher geschehen kann, da anderer fakultativer Unterricht wegfällt. Ob die Anstalt dazu eine Hülfe bieten soll oder nicht, muſs für den Spezialfall entschieden werden.

Es ist ein Übelstand der Einheitsschule, daſs sich auf ihrer Grundlage eine alleinstehende Anstalt, die nicht die nötige Schülermenge hat, um beide Gabelungen zu füllen, nicht gut bilden läſst, namentlich nicht wenn sie nur eine sechsklassige sein kann. Daher denn die Neigung, den kleinen Städten dieser Art die lateinlose Realschule aufzunötigen, wobei man nicht umhin können wird, in den meisten Fällen mit einem fakultativen Unterricht im Lateinischen auszuflicken.

Städte, welche ihrer Gröſse oder Schulfrequenz nach zwei oder mehr höhere Schulen haben wollen, von denen die eine jedenfalls eine lateinlose Realschule sein wird, müssen als zweite ein Gymnasium, d. h. in der S. 78 aufgestellten Form, einrichten. Dieses mit einer solchen Bestimmung zu fördern, ist wünschenswert, weil dadurch der standard des humanistischen Gymnasiums hochgehalten wird. Es wird vorausgesetzt, daſs Schüler, die nur die Militärberechtigung erreichen wollen, in diese Anstalt nicht eintreten; vereinzelte, die es versuchsweise dennoch thun, werden sich den Unterrichtsplan natürlich gefallen lassen. Überhaupt aber werden wohl auch die, deren künftiger Beruf das Griechische nicht notwendig verlangt, doch, wo etwa die Verhältnisse dazu nötigen, ihre Befriedigung mit jener modernisierten Form des Gymnasiums dadurch nicht stören lassen; ja wir dürfen

Digitized by Google

die Hoffnung hegen, daſs die Anziehungskraft, die das Griechische, richtig betrieben, üben kann, auch manchen Schüler der Art zu dem Humangymnasium hinziehen werde. Nur für solche Schüler, die auf eine technische Hochschule gehen wollen, sollte in der Prima ein erweiternder Nebenunterricht für Naturwissenschaft und Mathematik eingerichtet werden, dessen Stunden den alten Sprachen abzunehmen wären, etwa die der grammatischen Übungen und der Lektüre einzelner Schriftsteller oder Schriftwerke.

Die Lösung des Reformstreites ist in der Hauptsache treffend mit der lateinlosen Realschule begonnen, aber ihre richtige Fortführung beruht auf der Zurückziehung des Lateinischen aus Sexta und auf der richtigen Organisation des Realgymnasiums. „Der Schulfriede wird nicht kommen, bis man dem Phantom der Einheitsschule nachzujagen aufhört und Wahlfreiheit für verschiedene Wege giebt“ (Paulsen). Dieses Phantom wird nur gestärkt, wenn die „geschlagene Armee“ in eitler Hoffnung auf höchst unwahrscheinliche Chancen ihren Kampf fortsetzt oder nur resigniert in ihr Schicksal sich ergiebt, statt einen gerechten Frieden zu suchen, der ihr das, was ihr auch in der jetzigen Zeit mit gutem Rechte zusteht, für die Zukunft mehr sichert. Das Gymnasium muſs aus seiner traditionellen exklusiven Stellung heraustreten und sich einem einheitlichen Systeme der höheren Schulen einfügen, dessen Arten sich nach den groſsen Berufskategorieen differenzieren, aber in der Gemeinschaft aller Elemente der höheren allgemeinen Bildung, die sie die eine wie die andere nur in einer gewissen Abstufung pflegen (über das Verhältnis des humanistischen Elements auf den Realschulen zu den Gymnasien s. S. 74), ihre Einheitlichkeit finden. In diesem Systeme müssen wir einem Realgymnasium der oben beschriebenen Form die Stelle des Hauptstammes zugestehen, dem einerseits das volle Humangymnasium, anderseits die Realschulen zur Seite treten. Auch der Zahl nach würde diese Schulart häufiger werden als die eigentlichen Gymnasien. Aber gerade der Rückzug des Gymnasiums auf sein zweifellos berechtigtes Gebiet und die Harmonie, in welche es mit dem Realgymnasium tritt, würde ihm seine feste Stellung geben.

Bemerkungen zu den Lehrplänen S. 78 u. 81.

a. Um die Unterbrechung des Religionsunterrichts in IIB zu rechtfertigen, muſs ich etwas weiter ausholen. Für die Schule ist „Religion“ zunächst ebenso, wie jede andere Disziplin, ein Lehrgegenstand, aber in diesem ist das erziehliche Element von einem Umfange und einer Bedeutung, wie in keinem anderen. Gleichwohl ist der Lehrplan des Religionsunterrichts, ähnlich wie der der Naturwissenschaften, nach dem Schema gemacht, daſs der Lehrstoff in gleichen Portionen durch alle Klassen hindurchgeführt werde. Es wäre vielmehr die Frage zu stellen: auf welchen

Digitized by Google

Stufen und in welchen Formen kann dieser Unterricht seiner und der Schüler Natur nach seine erziehende Kraft besonders entfalten, wo sind die Verhältnisse dafür mehr oder weniger günstig? Die höheren Schulen nehmen den Schüler in einem Lebensalter auf, in dem die willige, unbefangene kindliche Hingabe an das Religiöse noch groſs ist. Dem sollten wir in der Sexta mit einer gröſseren Anzahl von Religionsstunden, möglichst mit jeder ersten Morgenstunde, entgegenkommen. Die Pensenteilung der Lehrpläne: VI Biblische Geschichte des A. T., V Bibl. Gesch. des N. T. ist zu sehr nach dem Lehrstoffe gemacht, zu wenig nach der Natur der jungen Seelen. Die Patriarchenzeit und die Könige bis Salomo sind allerdings so ganz der rechte Stoff für das Alter der Sexta, aber die Geschichte von der Teilung des Reiches an ist dafür weniger geeignet. Alsdann sollen „die betreffenden Geschichten des N. T. vor den Hauptfesten“ behandelt werden. Man wird die erste Bekanntschaft damit wohl als aus den Vorschulen mitgebracht voraussetzen können, aber übel ist es doch, daſs mit Himmelfahrt und Pfingsten der Anfang gemacht werden muſs. Überhaupt können diese Festgeschichten nicht zu rechter Wirkung kommen, wenn sie nicht aus dem ganzen Zusammenhange des Lebens Christi hervorgehen, und gerade dieses recht voll und eindringend vorzuführen entspricht der oben bezeichneten Aufgabe des ersten Religionsunterrichts. Der Sexta ist also als zweiter Teil ihres Pensums das Lesen der drei ersten Evangelien zuzuweisen. Keine „Synopse“, sondern Wiederholung und gegenseitige Ergänzung. Die auszüglichen „Biblischen Geschichten“ sind von dem A. T., auch vom N. T. für die Vorschule zweckmäſsig; aber in der Sexta ist das N. T. im deutschen Originaltexte zu lesen. Man lasse weniger geeignete Stellen überschlagen oder durchlesen, ohne dabei zu verweilen. In dem Religionsunterrichte der unteren Klassen muſs sehr viel dem Gedächtnisse der Schüler eingeprägt werden. Dabei wird viel gesündigt, indem man immer noch an der den ganzen Unterricht der früheren Jahrhunderte beherrschenden carnificina memoriae festhält. Es ist nichts wichtiger, als den Kleinen das Lernen zu lehren, das Gedächtnis richtig auszubilden. Über das entsprechende Verfahren vgl. Methodische Anleitung zu Latein. Elementarb. f. Sexta. 1891. Der Lernstoff ist aus dem Gelesenen, aus seinem Zusammenhange zu entnehmen; so die zu behaltenden Sprüche, wozu auch 2. Mos. 20, Matth. 6, 9; 26, 26. Teile der Bergpredigt gehören; ebenso aber auch längere erzählende Stellen, wie z. B. 1. Mos. 4, 3—16, Matth. 4, 1—11, Luk. 10, 25—37, Teile der Leidensgeschichte. Alles dies ist in den Stunden einzuprägen, nicht zum Lernen im Hause aufzugeben. Jedoch s. bei V und IV. Dagegen ist das beliebte aus dem deutschen Unterrichte entnommene „Nacherzählen“, halb mit eigenen, halb mit zufällig hängen gebliebenen Texteswörten, nicht zu billigen. Entweder wörtlich nach der Heiligen Schrift,

Digitized by Google

oder nur kurze Inhaltsangabe mit Einfügung der zu merkenden Sprüche.

Dasselbe Verfahren ist in Quinta fortzusetzen. Zu lesen: die alttestamentliche Geschichte seit der Teilung, dann die Apostelgeschichte, Stücke aus den Briefen, wichtige Psalmen. Dazu mündliche Wiederholung, hier freie Nacherzählung des Lebens Jesu, wobei auf die in Sexta gelernten Stellen und Sprüche hinzuführen ist. Sitzen diese noch nicht fest, so ist hier ein Nachlernen im Hause aufzugeben. So müssen die Schüler in den beiden unteren Klassen mit dem Spruchinhalte des Katechismus recht bekannt gemacht werden; der Katechismus als Lehrbuch ist nicht zu benutzen.

Nachdem aber so die Hauptmenge des Stoffes aus dem Lesen der Heiligen Schrift aufgenommen ist, tritt in Quarta der Katechismus als Lehr- und Lernbuch ein. Das heiſst: der Religionsunterricht soll in analoger Weise, wie es jetzt von dem Sprachunterrichte verlangt wird, induktiv verfahren. Das System darf erst eintreten, nachdem der Inhalt im einzelnen schon bekannt und geläufig geworden ist. Nur Luthers kleiner Katechismus ist zu benutzen; es ist Sache des Lehrers, die Erklärung aus und mit dem schon bekannten, event. wieder nachzuschlagenden Spruch- und Stellenmaterial zu entwickeln. Wo Ergänzungen aus anderen Teilen der Bibel herangezogen werden müssen, sind diese — nach „dem Allgemeinsten von der Einteilung der Bibel und der Reihenfolge der biblischen Bücher" — nachzuschlagen. So sind die „Übungen im Aufschlagen von Sprüchen", die „Lesung wichtiger Abschnitte des A. und N. T. behufs Wiederholung", auch die „Kirchenlieder" dem Unterrichte einzugliedern. Vielleicht ein Spruchbuch, um Schwachen oder Trägen ein häusliches Nachlernen aufzugeben.

Die Pensen der IIIB und A in den neuen Lehrplänen zeigen wieder die systematische Teilung: das Reich Gottes im A. T. — im N. T. Auffällig ist es, daſs die Lektüre des Ev. Johannis und der Briefe der Prima zugewiesen ist, da doch vom Reiche Gottes im N. T. kaum anders die Rede sein kann, als unter Verweisungen auf diese Schriften, die auch schon vor der Konfirmation den Schülern in ihrem Zusammenhange näher bekannt werden sollten. Es erscheint richtiger, sie der IIIB zuzuweisen, selbst wenn einzelne Partieen daraus überschlagen oder nur oberflächlich behandelt werden müssen, alsdann aber „das Reich Gottes im A. und N. T." nach IIIA zu legen, da das eine doch immer unter Bezugnahme auf das andere zu lehren ist. Auch in dem Lehrplane von 1859 ist beides zusammengestellt der IIB zugeteilt; die Ansetzung für IIIA ist richtiger. Aber es ist dann auch anzuerkennen, daſs damit ein Abschluſs bezeichnet ist, und zwar sehr treffend, weil er mit dem Normalalter der Konfirmation zusammenfällt. Der neue Lehrplan thut dies in Wirklichkeit auch

Digitized by Google

dadurch, daſs er eine „Reformationsgeschichte“ hinzufügt. Aber auffälliger Weise wird dieser faktische Abschluſs ignoriert und es heiſst: „Ein erster Abschluſs wird in dem sechsten Jahreskursus (IIB) erreicht, indem ein synoptisches Evangelium behufs zusammenfassender Auffassung des Lebens Jesu gelesen und erklärt wird“. Das ist die eine Hälfte des Reiches Gottes im N. T. Dieses umfaſst doch daneben auch die Gründung der Kirche, wie sie in der Apostelgeschichte und in den Briefen dargestellt wird; diese werden „als Einleitung in die Geschichte der Kirche“ der IIA zugewiesen. Beide Pensen sind im Grunde also nur eine erweiterte Wiederholung des Pensums der IIIA. Übrigens ist an den neuen Lehrplänen zu rühmen, daſs ihre Pensenverteilung insofern eine bessere ist als die der früheren, als sie faktisch den richtigen Abschluſs in IIIA machen, anderseits den Eintritt in eine höhere Unterrichtsform — eine kirchengeschichtliche und dogmatische, also mehr auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhende Behandlung — bestimmter auf die Prima verschieben, während der frühere Plan die Abgrenzung der beiden verschiedenen Standpunkte mehr verwischte. Freilich ist auch jetzt nicht recht verständlich, welcher Unterschied stattfinden soll zwischen dem für IB Angesetzten „das Judenchristentum, die Paulinische Auffassung über Person und Werk Christi“ und einerseits dem Pensum der IIA, anderseits der Lektüre des Römerbriefes in IA. Denn jene Lehren können doch nur gegeben werden auf Grundlage einer „Erklärung der ganzen Apostelgeschichte und Lesung von Abschnitten anderer neutestamentlicher Schriften“, also der Briefe, namentlich auch des Römerbriefes. Das beides aber so auseinanderzunehmen, daſs in IIA und IA die Quellen gelesen und „erklärt“ werden, in IB aber die daraus abstrahierte Darstellung zu bieten sei, kann nicht angemessen erscheinen. Hier liegt doch das eine zu sehr in dem andern. Kurz, von welcher Seite aus man die für IIB und A angesetzten Pensen betrachtet, man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daſs sie herbeigesucht sind, um den einmal angesetzten Stunden einen Inhalt zu verschaffen. Und um die Lücke mehr zu füllen, heiſst es für beide Klassen: „Wiederholung von Katechismus, Sprüchen, Liedern“. Obenein hieſs es schon in IIIB: „Wiederholung des Katechismus nebst Sprüchen . . und Kirchenliedern“ und in IIIA: „Sicherung der erworbenen Kenntnis des Katechismus und Spruch- und Liederschatzes“.

Macht man sich los von äuſserlichen Rücksichten und engherzigen Meinungen und betrachtet dagegen einmal ernstlich, in welcher Weise die religiöse Bildung in der Seele des Schülers sich entwickelt, so kann man nicht verkennen, daſs es ein naturgemäſses Bedürfnis ist, mit dem Abschluſs der Konfirmation auch wirklich einen Abschluſs zu machen und — ähnlich wie es bei jedem Abschlusse, wie auch nach dem der Abgangsprüfung der

Digitized by Google

Fall ist — vorläufig die Sache einmal ruhen zu lassen, fürs erste wenigstens nicht weiter mit ihr bearbeitet zu werden. Eine so tiefgreifende Erregung, wie die Konfirmation ist, wie wir wünschen müssen dafs sie sei, fordert eine Periode der Ruhe, wenn diese auch nicht immer genau mit jener zusammentrifft. Mufs nicht jenes unausgesetzte schulmäfsige Bibellesen und Katechismustreiben dazu beitragen, gute Keime, die in früheren Jahren gelegt sind, mehr zu ersticken als zu fördern?

Für die IIA scheint mir als Vorbereitung auf den Unterricht der Prima das passendste Pensum eine eingehendere Bibelkunde zu sein, an die sich (in der Form von Inhaltsangaben) Wiederholungen des früher Gelernten anschliefsen; in dem Gymnasium könnten solche Auffrischungen auch nach einer trefflichen Bestimmung des alten Lehrplans geschehen an „Lesung und Erklärung der biblischen Bücher des N. T. , wobei die Schüler sich des griechischen Grundtextes, auch mit Luthers Übersetzung zur Seite, bedienen".

Aber ich sehe voraus, dafs Theologen die Unterbrechung des Religionsunterrichts in IIB mifsbilligen werden; hat man neuerlich doch umgekehrt eine Vermehrung verlangt. Es ist eine traurige Vorstellung, wenn man meint, die Bedeutung und die Wirksamkeit dieses Unterrichts nach der Stundenzahl bemessen zu können. So verbitte ich es mir denn, den vorgeschlagenen Ausfall des Religionsunterrichts in IIB als eine Geringschätzung desselben zu deuten. Wie ich die Verschiebung des Latein nach Quinta an erster Stelle im Interesse des Lateinischen selbst gefordert habe (schon 1871 in Progr. Clausthal S. 14 über „die grofsen pädagogischen Übel des unverhältnismäfsig langen Hinziehens dieses Unterrichts durch drei Klassen", dann Progr. 1888 S 11, b und „Verirrunger" im Nachwort S. 163 ff.), ebenso betrachte ich jene Unterbrechung des Religionsunterrichts als einen Segen für ihn selbst. — Aber für den Fall, dafs meine Rechtfertigung nicht anerkannt wird, habe ich mit kleinen Zahlen eine andere Stundenansetzung zur Wahl gestellt.

b. Über den deutschen Unterricht und die damit zu konzentrierende deutsche Geschichte habe ich gehandelt in der Schrift „Die Verirrungen des deutschen u. latein. Elementarunt." 1892 S. 69 ff. Danach ist mein Lehrplan aufzufassen.

c. Die vierte Stunde in IIA des Realgymnasiums soll der Geographie zugute kommen.

d. Die siebenten Stunden für Latein und Griechisch in IIA und die zwischen beiden geteilten siebenten Stunden der Prima sind als die Grammatikstunden gedacht, um die übrige Zeit ganz der Lektüre widmen zu können. Ich denke, die sechs den Klassen IV—I zugelegten Stunden des Latein sind mehr wert als die acht der Sexta genommenen. Dazu im Griechischen +3.

e. Die Abminderung der Stunden des Englischen in V soll

Digitized by Google

dem Beginne des Lateinischen mehr Raum und Arbeitskraft des Schülers frei lassen. Er soll sich in VI und im ersten Halbjahre der V zunächst ein reichliches Sprachmaterial praktisch, mündlich aneignen (wo nötig, nur für den einzelnen Fall ausreichend erklärt), der eigentliche, systematische Grammatikunterricht im zweiten Halbjahre der V einsetzen. — Bei der ersten der neueren Sprachen ist es vorzugsweise auf Sprech- und Schreibfertigkeit abgesehen. Man nenne das nicht eine banausische Absicht; die Fähigkeit, seine Gedanken in einer fremden Sprache auszudrücken, gilt als ein hervorragendes Stück der höheren Bildung. In dieser Beziehung tritt die neuere Sprache an die Stelle einer dem Lateinischen verloren gegangenen Seite. Vgl. Progr. 1888 S. 22 f. Man darf erwarten, dafs nach einer Anleitung und Übung, wie die angesetzten Stunden sie bieten können, die Schüler Interesse daran gewinnen, weiter in dieser Sprache zu lesen, unter einander zu sprechen, einen Brief zu schreiben; auch dafs sie darin dem Lehrer „freie Privatarbeit" entgegenbringen werden. Bei der zweiten neueren Sprache ist mehr Gewicht auf die Lektüre auch der höheren Litteratur des betr. Volkes gelegt. Hier ist die Stelle, wo Wert und Wirkung einer tüchtigen Kenntnis des Latein für Erlernung fremder Sprachen, namentlich der romanischen, stärker in die Wagschale fallen kann; ohne Zweifel wird man in den vier Stunden der IA mehr lesen können, als Latein in den sechs lateinischen Stunden. — Es ist die Meinung, den aus IIB des Realgymnasiums Abgehenden in e i n e r neueren Sprache eine tüchtige Ausbildung zu geben, von der zweiten nur die Elemente zu lehren. Dieses ist zwar kein Abschlufs, aber ein schätzenswertes viaticum, dem auch ein weiterer Fortschritt im Lateinischen zugute kommen wird. Beim Gymnasium, das niemals allein steht, wird vorausgesetzt, dafs nur ausnahmsweise ein Abgang aus IIB stattfindet.

Die Fertigkeit des S c h r e i b e n s in Sexta mehr zu üben, ist sehr nötig. Auch dem R e c h n e n ist eine Mehrung der Unterrichtsstunden nützlich; jedoch erleiden die angesetzten sechs eine zeitweilige Abminderung nach f.

f. Der n a t u r g e s c h i c h t l i c h e Unterricht der Sexta sollte in höherem Mafse ein induktiver, ein „natürlicher" sein, als er es wohl schon ist; er sollte den Ausgang von einer unmittelbaren Beobachtung der Natur selbst nehmen, d. h. der Lehrer hat so oft wie möglich die Schüler in das Freie zu führen und sie da zum Beobachten anzuleiten, und zwar ohne Systematik zum Beobachten der Pflanzen und Tiere, wie gerade die Gelegenheit oder die Jahreszeit sie darbietet, Käfer, Insekten, Vögel, Fische, Säugetiere, auch die Haustiere. Warum sollte man nicht auch Stein- und Erdarten betrachten lassen, oder auf physikalische Gesetze aufmerksam machen, die in ihren Wirkungen bemerklich sind oder von den Schülern bei ihren selbstangefertigten Spielzeugen, wie Knallbüchse, Drachen, Fontäne, Elektrophor u. dgl., praktisch

Digitized by Google

verwertet werden? Also in Sexta Anleitung zur Naturbeobachtung überhaupt nach allen diesem Alter zugänglichen Teilen hin. Ein solcher Unterricht kann nur im Sommer erteilt werden. Dasselbe gilt von der Heimatskunde. Beide sind deshalb in vier Nachmittagsstunden zu legen. Daneben zwei Rechenstunden, die zu den Ausgängen an jedem Tage, wo das Wetter es erlaubt, mitbenutzt werden. Abwechselnd wird auch der seminaristisch gebildete Rechenlehrer die Führung übernehmen können, wofern er nicht schon einen jener Unterrichte hat. In den ersten Wochen nach Ostern und an allen ungeeigneten Tagen wird der Unterricht im Klassenzimmer gegeben: Vorbereitungen auf die Beobachtungen, Wiederholung des Beobachteten an künstlichen Anschauungsmitteln, Elemente der Systematik.

g. Der Singunterricht sollte in den unteren Klassen weiter getrieben werden bis III B, mindestens bis IV; und zwar unter Vereinigung dieser Klassen mit der V, um rechte Sicherheit im zweistimmigen Gesange zu erzielen. Eine Anzahl zweistimmiger Lieder ist zum geläufigen Auswendiglernen einzuüben; ebenso mehrere Choräle, um es später der Mehrzahl der Männer möglich zu machen, in der Kirche mitzusingen, was sie bei der hohen Lage der Melodieen nicht können. Nachdem so die Knabenstimmen recht tüchtig geschult sind, werden sich später die Männerstimmen leicht von selbst zu finden wissen; ein besonderer Unterricht ist ihnen nicht zu erteilen. Nur vor den Schulfesten haben sich die Stimmbegabten zu einigen Stunden einzufinden, um die erforderlichen vierstimmigen Gesangstücke einzuüben. Aufserdem wird den Schülern der oberen Klassen erlaubt einen Singverein zu bilden, zugleich als gesellige Vereinigung, in den auch gleichalterige junge Leute des Ortes mit guter Stimme, die die Anstalt besucht aber früher verlassen haben, als Mitglieder aufgenommen werden können. Die Kunst führt am leichtesten zur Ausgleichung der Stände. — In ähnlicher Weise ist das Zeichnen der oberen Klassen einer freien Vereinigung der Schüler zu überlassen. (Auch Anleitung zum Zeichnen und Skizzieren nach der Natur!) Beiden Vereinen wird von der Anstalt äufsere Unterstützung gewährt, im übrigen aber eine gewisse Selbstverwaltung zugestanden; natürlich unter Oberaufsicht des Direktors und Vorbehalt der Schuldisziplin.

Für den fakultativen Unterricht im Hebräischen sind die Schüler des Gymnasiums von je zwei Stunden des neusprachlichen Unterrichts in Prima zu dispensieren.

Demnach fällt aller eigentliche Unterricht in die 32 Stunden der gewöhnlichen Schulzeit, aufserhalb derselben nur das Turnen und die der freien Vereinigung überlassenen Kunstübungen.

h. Die neuen Lehrpläne sind besonders darauf ausgegangen, die ganze Unterrichtszeit, namentlich die der unteren Klassen zu kürzen. Sehr mit Recht; aber die Weise, wie es geschehen ist,

Digitized by Google

scheint mir nicht die richtige zu sein. So lange ich selbst in den unteren Klassen unterrichtet und später Kandidaten eingeführt habe, ist mir immer aufgefallen, daſs für dieses Lebensalter die Stunden zu lang sind. Die Kleinen können nicht eine volle Stunde lang ihre Aufmerksamkeit auf denselben Gegenstand heften, sie erschlaffen gegen das Ende, ihre Natur verlangt schnellere Abwechselung und Erfrischung. Danach meine ich, daſs ihre Lektionen nicht länger als 45 Minuten dauern sollten. Man lasse sie für VI und V morgens erst um 8¼ Uhr beginnen, um 9 Uhr die übliche Pause von 5 Min., aber Schluſs dieser Stunde um 9,$_{50}$. Der Lehrer führt die Schüler auf den Hof oder in die Turnhalle und läſst sie in ruhiger Bewegung ihr Frühstück verzehren, das sonst im Spieleifer häufig weggeworfen oder heimlich genossen wird; nach 10 Uhr mögen sie zum übrigen Haufen springen. Dritte Stunde von 10,$_{15}$ bis 11, vierte von 11,$_{5}$ bis 11,$_{50}$; dann entlassen. Auch die übrigen Klassen schlieſsen um 11,$_{50}$. Nachmittags, wo allen die langen Stunden drückend sind, beginnt der Unterricht überhaupt um 2,$_{10}$ und wird um 3,$_{50}$ geschlossen. Damit erhalten die unteren beiden Klassen eine wöchentliche Verkürzung um 4½ Stunde, die übrigen um 2 Stunden 20 Minuten. Die wöchentliche Unterrichtszeit nach meinem Ansatze ist also einschlieſslich des Singens und des fakultativen Unterrichts noch um etwas geringer als die der neuen Lehrpläne.

Göttingen. J. Lattmann.

Erfolg und Miſserfolg.

Ich weiſs nicht, ob und in wie weit es angezeigt ist, an dieser Stelle den bekannten Klagen über den Miſserfolg unseres Unterrichts entgegenzutreten. Doch da ich auch selbst aus Lehrerkreisen das Urteil gehört habe, daſs die Leistungen der Schüler trotz der gewissenhaftesten und eifrigsten Bemühungen ihrer Lehrer fortwährend schlechter würden, so mag ein kurzes Wort gestattet sein, wenn es auch für manche überflüssig ist. Wenn dieses Urteil wahr ist, so ist nur folgender Schluſs möglich: entweder ist der Erfolg überhaupt unseren Bemühungen gänzlich entzogen und hängt von einem Fatum ab — welcher Annahme Konsequenzen ich nicht weiter verfolgen mag —, oder unser bisheriger Unterricht ist in allen seinen Prinzipien von Grund aus verfehlt. Und wenn nun doch nicht klar werden will, warum diese Prinzipien falsch sind und welches (wenn wir uns an das unter den gegebenen Umständen Mögliche halten) die besseren sind, so bleibt nur Verzweiflung, nur ein begriffloses Herumtappen

Digitized by Google

übrig. Sollen wir lieber gar nicht mehr unterrichten? oder soll es des Nachts geschehen, statt am Tage? oder sollen wir mit der Lektüre des chinesischen Gesetzbuches beginnen? oder was sonst?

Glücklicherweise erinnern wir uns, daſs die Klagen über den Verfall der Jugend nie verstummt sind und bis ins graueste Altertum zurückreichen. Und glücklicherweise haben die Ankläger aller Zeiten den Verfall immer erst von der Jugend ihrer Zeit an datiert, sich selbst dagegen noch zur guten alten Zeit gerechnet. „Da waren wir doch anders“, sagen sie alle mit selbstgefälliger Miene, ohne zu bedenken, daſs ihre alten Lehrer in betreff ihrer selbst dasselbe gesagt haben. Wenn sie alle recht hätten, müſste vor Alters ein vollkommenes Geschlecht bestanden haben, dem es doch bei aller Vollkommenheit nicht gelungen wäre, schon die nächste Generation vor dem Verfalle zu bewahren; und das wäre nun immerfort so weiter gegangen bis zu uns. Die heutige Jugend müſste schon tief unter die Stufe des Menschentums hinabgesunken sein. Aber in Wahrheit hat jenes vollkommene Geschlecht nie existiert, und in Wahrheit gehört der stete Verfall der jungen Generation zu den Trugbildern.

Als ich ein junger Lehrer war, sagte mein alter Direktor mit bekümmerter Miene zu mir: „Seit 25 Jahren lehre ich nun das Lateinische in Prima; ich kann Ihnen versichern, mein lieber Herr Doktor, die Leistungen werden von Jahr zu Jahr schlechter“. Er mag Recht gehabt haben, aber die Schuld war bei ihm. Man wird es müde, dieselben Irrtümer und Miſsverständnisse alljährlich aufs neue zu bekämpfen. Die freudige Lebendigkeit und Eindringlichkeit der Belehrung nimmt ab, und mit ihr zugleich die Anpassung an den Schülerstandpunkt und die verständnisvolle Nachsicht mit den natürlichen Schwächen, welche in jedem Jahrgange aufs neue hervortreten. Aber auch der Irrtum wäre eben daher erklärlich. Der Alte vergiſst, daſs es immer andere sind, denen er alljährlich nun schon so lange Zeit dasselbe erklärt; und je langweiliger es ihm mit der Zeit wird, desto ärgerlicher ist er, daſs es immer noch nicht begriffen ist, und desto schlechter fällt sein Urteil über die Leistungen aus. Ganz ebenso beurteile ich die Klagen mancher Universitätslehrer, welche „den Füchsen“ Anfangsgründe mitzuteilen haben, daſs die Jünglinge von Jahr zu Jahr schlechter vorbereitet auf die Universität kommen.

Vieles kommt zusammen, woraus die stete Wiederkehr des falschen Urteils erklärbar wird. Mancher gefällt sich in der Rolle des strengen Richters. Sein Auge sieht schärfer als andere; je gröſser seine Entrüstung über die vorhandenen Übelstände ist und je schwärzer er sie zu zeichnen, je ausdrucksvoller zu beklagen vermag, desto höher scheint er selbst zu stehen. Nur seine eigene Gröſse kann ihn ja so feinfühlig machen.

Und sodann ist die wichtige psychologische Thatsache in Erwägung zu ziehen, daſs unser geistiges Wachstum in der Regel

Digitized by Google

sich in unmerklichen Zunahmen vollzieht. Nur sehr selten erinnern wir uns, durch eine glückliche Verkettung äuſserer Umstände oder durch die überwältigende Überzeugungskraft eines Lehrers plötzlich auf eine höhere Stufe gehoben worden zu sein, und können zugleich festhalten, wie unser Geisteszustand vor dieser Erhebung gewesen ist. Gewöhnlich schreiten wir so allmählich fort, daſs wir den Eintritt der später errungenen Einsicht nicht zu datieren wissen und ihn demgemäſs in Lebensjahre versetzen, in welchen wir noch weit davon entfernt waren. Dazu kommt nicht nur die Eitelkeit, sondern auch der Leichtsinn und die natürliche Folge der Dummheit, daſs der Dumme nie weiſs, wie dumm er ist; natürlich ist auch treue Erinnerung daran in späteren Jahren wenn nicht unmöglich, so doch schwer und selten.

Als ich selbst schon den Unterricht des Deutschen in Prima gab, habe ich einen Aufsatz aus meiner Primanerzeit, den mein Lehrer mit „gut" censiert hatte, wiedergefunden. Geschämt habe ich mich, als ich ihn durchlas. Ich hatte nie geglaubt, daſs ich als Achtzehnjähriger so schlottrige Sätze und so quatschiges Zeug geschrieben hätte. Solche Erfahrungen würden gewiſs die meisten machen, wenn sie Gelegenheit dazu hätten. Wenn ich über den zuweilen unglaublichen Unverstand der jungen Studenten unwillig werde, pflege ich mir zu sagen: „So bist du auch gewesen". Gerade dasjenige, worauf es am meisten ankommt, die Klarheit der Begriffe, stellt sich so ganz allmählich in stetigem Flusse ein, daſs die meisten wähnen, als Jünglinge und Knaben viel verständiger gewesen zu sein, als sie wirklich waren.

Vieles noch lieſse sich anführen, um die Irrtümlichkeit der Klagen zu beweisen und zugleich den Irrtum psychologisch begreiflich erscheinen zu lassen. Doch es sei genug.

Oft mag hier und da ein Schwanken vorkommen, namentlich in einzelnen Fächern eine Zeit schlechterer Erfolge eintreten, aber im allgemeinen kommen die Jünglinge heut nicht mit schlechteren, sondern eher mit besseren Kenntnissen zur Universität als früher.

Nach dieser Erklärung werde ich nicht als laudator temporis acti abgethan werden können, wenn ich Mängel hervorhebe, welche m. E. der Gegenwart eigen sind. Ich betone den engsten Zusammenhang derselben mit allen charakteristischen Zügen unserer Zeit. Die Klage erscheint begründeter und läſst zugleich mehr Hoffnung auf Besserung hegen, wenn der Übelstand in dem Ganzen des sog. Zeitgeistes seinen Platz hat, wenn er, zum Teil wenigstens, als die unvermeidliche Nebenwirkung wirklicher Verbesserungen erscheint, und wenn er auch auf nennbare bestimmte Einrichtungen bezogen werden kann, als wenn er einem blinden Verhängnis zugerechnet wird, dem wir vergeblich Widerstand zu leisten versuchen. Ich bin zwar weit entfernt, für so allgemein auftretende Erscheinungen nur vereinzelte Einrichtungen bezw.

Digitized by Google

Anordnungen einer Behörde verantwortlich zu machen, aber vollständig wirkungslos sind sie nicht gewesen, und so mag auch ihr Anteil an dem Gesamtresultat erwähnt werden.

Viel geringer ist gegenwärtig der Prozentsatz derjenigen Studenten, welche ihr Ziel ganz und gar verfehlen, welche vollständig verbummeln, um schliefslich als Strolche zu enden — gewifs höchst erfreulich! —, aber viel geringer auch der Prozentsatz derjenigen, welche von eigenstem Wissensdrang getrieben sich ihren Weg suchen, in urwüchsigem Ringen nach Erkenntnis die Schwierigkeiten finden und — so gut es eben gehen will — zu überwinden lernen. Viel breiter ist der Strom der Mittelmäfsigkeit geworden. Es fehlt an der rechten Spontaneität des Denkens, an Initiative, an eigenem wirklichem Interesse an der Erkenntnis.

Einst kam man mit weniger positiven Kenntnissen zur Universität, aber man schätzte sie höher und sah in dieser allgemeinen Bildung etwas um seiner selbst willen unbedingt Wertvolles. In dieser Schätzung lag zugleich das Gefühl des Wertes, den menschliche Kunst und Wissenschaft überhaupt haben. Beides geht zusammen und ging zusammen: die idealere Auffassung des Fachstudiums und nebenbei noch lebendiges Interesse für allgemeine Bildung, namentlich für Poesie und Philosophie. Und das Fachstudium kam gut dabei weg. Mehr Schwung und Frische lag darin; oft sogar gewann es gerade dadurch die heilsame Direktion auf das entscheidend Wichtige, dafs es in dem Ganzen höchster menschlicher Interessen seine Stelle fand und Saft und Leben aus der gemeinsamen Wurzel zog. In der lebendigen Berührung mit allen andern Interessen des geistigen Lebens konnte der Buchstabe des Spezialfaches nicht so seine tötende Macht üben, konnte die durch dasselbe gesetzte Einseitigkeit nicht zu so krankhaften Auswüchsen führen, nicht zur vollständigen Verkehrung des Wesens der Sache, welche auch heut noch „Vernunft Unsinn, Wohlthat Plage“ werden läfst. Tausendfach ist die richtige Würdigung der Einzelheiten eines Gebietes von der Erkenntnis abhängig, welche Stellung und Bedeutung dieses Gebiet in dem Ganzen hat, zu dem es gehört.

Das ist alles anders geworden. Die jungen Leute kommen mit besseren Kenntnissen zur Universität, als wir Alten einst, aber sie scheinen diese ihre Bildung gar nicht als ein grofses Gut zu schätzen. Oft sogar sind sie von der Frage angekränkelt, warum und wozu eigentlich sie dies alles hätten lernen müssen.

Was Verstandesgebrauch und Lebensauffassung anbetrifft, so halten sie sich für fertig, und meinen, dafs es nun blofs noch der Aneignung der für eine Lebensstellung erforderlichen Fachkenntnisse bedürfe. Mit nüchterner Verständigkeit wird mehr oder weniger eifrig auf das Examen losgearbeitet. Zeit genug bliebe zu wissenschaftlicher Nebenbeschäftigung, nur der Sinn dafür fehlt. Die deutsche klassische Dichtung hat für diese Ge-

Digitized by Google

sellschaft keinen Geschmack mehr. Die Mehrzahl unserer Studenten hat von Lessing, Schiller und Goethe nicht mehr gelesen, als was in der Schule gelesen wurde und was ein Aufsatzthema zu lesen zwang. Wie viele haben den Faust gelesen? Es ist jammervoll, die verwunderten Gesichter zu sehen, wenn man Stellen aus ihm citiert, die den Alten allen vollständig geläufig sind.

Hand in Hand mit der Poesielosigkeit unserer Jugend geht ihre Abneigung gegen Philosophie. Daraus erklärt sich auch die Frage „wozu eigentlich sie dies alles hätten lernen müssen". Probleme quälen sie nicht. Was zu dem erstrebten Ämtchen nicht nötig ist, zum Examen nicht gefordert wird, existiert für sie nicht.

Einen Vorzug wiederum will ich ihr bereitwillig zugestehen. Die Examenleistungen sind in Bezug auf feste Kenntnisse unzweifelhaft bessere als früher — sind doch auch überall die Anforderungen erhöht worden —, aber geringer geworden ist Neigung und Fähigkeit zu durchdringender Reflexion, zur einheitlichen Gestaltung der Masse durch beherrschende Gesichtspunkte. Die mechanischen Köpfe nehmen zu. Ein Versuch „tiefer zu bohren" findet kein Verständnis, und es ist schon viel, wenn er nicht als Spielerei oder wertloses Gerede, sondern nur als entbehrlicher Luxus angesehen wird.

Das liegt nun ganz im „Geiste" der Zeit, und die Jugend steht nicht nur unmittelbar unter seinem Einflusse, sondern auch unter dem der Verbesserungen des Unterrichts und der Prüfungsordnungen, in welchen er sich sehr wirksam geltend macht.

Ich hoffe, mich nicht dem Verdachte, dafs ich die wohlgelungene Feststellung von Thatsachen nicht nach Gebühr zu schätzen wüfste, auszusetzen, wenn ich es beklage, dafs unsere Zeit die Reflexion, welche das Thatsachenmaterial zur Einheit gestaltet und dadurch erst wirkliche Einsicht gewährt, nicht nach Gebühr zu schätzen weifs. Man ist von dem oberflächlichen Eindrucke beherrscht, dafs das doch nichts Positives, sondern nur ein bifschen Hin- und Herreden ist, kann die inhaltlichen Unterschiede dieser „Gerede" nicht taxieren und weifs nicht, dafs, während das eine in der That wertlos ist, ein anderes den höchsten Wert menschlicher Wissenschaft haben kann. Deshalb gilt eigentlich nur Feststellung von Thatsachen als rechte That, Reichtum an Kenntnissen als Bildung. Es ist der Materialismus in der Wissenschaft und in der Pädagogik.

Daraus ist die überreiche Entwicklung des einseitigsten Spezialistentums erklärlich, daraus zugleich die gedankenlose Hinnahme überlieferter Theorieen und Standpunkte und die Unfähigkeit, ja die Abneigung dagegen, ihre Unzulänglichkeit und ihre inneren Widersprüche zu sehen, und daraus endlich, wenn doch im kleinsten Einzelgebiet der Trieb zu systematisieren, d. h. Einklang und

Digitized by Google

Einheit herzustellen, sich unbewuſst und unwiderstehlich geltend macht, eine Begriffsverwirrung, welche jeder Beschreibung spottet. Was nur methodische Überlegung im groſsen Zusammenhange leisten kann, soll dann eine kurze Anstrengung dilettantenhaften Nachdenkens leisten, welche sich natürlich kritiklos in überkommenen Redensarten bewegt. Der Widerwille gegen tiefdringende Begriffsprüfung, welche ja vermutlich ein ganzes morsches Gebäude zu Falle bringen und wer weiſs was noch alles in seinen Fall hineinziehen könnte, ist gröſser als je. Und eben deshalb ist auch die geistige Unselbständigkeit und die Herrschaft der Phrase gröſser als je.

Nichts ist charakteristischer als dies, daſs die jungen Leute zwar im allgemeinen nicht positiv gläubig sind, aber doch nur verschwindend wenige unter ihnen von der Frage gequält werden: „wie ist es nun? hat wirklich der Materialismus recht?“ Von der Theorie desselben mit allen ihren Voraussetzungen und Konsequenzen Kenntnis zu nehmen, um sich von ihrer Unmöglichkeit zu überzeugen, ist zu langweilig, und erst recht natürlich die Erkenntnistheorie, welche entweder mit einem klaren non liquet die Zurückhaltung des Urteils rechtfertigen läſst, oder neue Wege mit neuen Aussichten eröffnet. Solche Bedürfnisse sind nicht vorhanden.

Ich sehe das freilich für einen moralischen Mangel an, betone aber zugleich, daſs von einem moralischen Verfall im gewöhnlichen engeren Sinne des Wortes keine Rede sein kann. Entehrende Vergehen sind bei den heutigen Studenten ebenso seltene Ausnahmen, wie früher, und die jugendlichen Exzesse in Baccho et Venere kommen verhältnismäſsig nicht häufiger vor als vor 30 und vor 60 Jahren.

Wenn ich nur darüber Klage erhöbe, daſs das junge Geschlecht im allgemeinen keinen Sinn für Philosophie hat, so würde ich vielleicht wenig Teilnahme finden; denn die Abnahme desselben ist schon Jahrzehnte alt. Aber vermutlich wird es nicht ganz ohne Eindruck bleiben, wenn ich davon überzeugen kann, daſs alle die aufgezählten Mängel und Schwächen derselben Art sind und zusammengehören, sich gegenseitig setzen und bedingen.

Die Geisteserhebung in der Poesie berührt in ihrem Wesen dieselben Gegenstände, deren theoretisches methodisches Durchdenken Philosophie genannt wird. Die Werke der Dichter sind voll von philosophischen Gedanken, und nur die Untergeordnetsten machen Verse und leimen Schauspiele oder Romane zusammen, ohne von der Tiefe etwas zu wissen, in welcher der philosophische Gedanke mit den Gegenständen der höchsten Kunst und des höchsten Gefühls zusammentrifft. Von der schulmäſsigen Erlernung mag wohl manchen gefühls- und phantasiereichen Jüngling die Abstrusität dessen, was und wie es ihm gerade sein Lehrer bot, abgeschreckt haben, aber echte dichterische Begabung und tieferes

Digitized by Google

Interesse an Dichterwerken hat noch immer zu den Fragen der Philosophie hingeführt. Soll ich erst Namen nennen? Und wirkliches schöpferisches Philosophieren ohne die Gemütstiefe, welche zur Poesie hindrängt, läſst sich kaum denken.

Und ferner wird es vermutlich nicht ohne Eindruck bleiben, wenn sich zeigt, daſs diese Poesie- und Philosophielosigkeit zugleich gesetzt ist mit Gleichgültigkeit gegen alles, was nicht das Amt bezw. das Spezialfach und das höchst persönliche Vergnügen betrifft, namentlich mit Gleichgültigkeit gegen alle religiösen Dinge, daſs sie zugleich gesetzt ist mit dem Handwerkertum im Spezialfach und im Amt, mit der Kritiklosigkeit gegen die Tagesphrasen und aller geistigen Unselbständigkeit, mit der Bescheidenheit, welche sich mit dem Notwendigsten für das Examen begnügt oder dem einseitigsten und borniertesten Spezialistentum. Das gehört und geht alles zusammen.

Ich bekenne nun gern, daſs die obige Darstellung an starker Übertreibung leidet. Ich selbst kenne Jünglinge, denen es an echtem Erkenntnistrieb, an eigener Regsamkeit des Denkens und lebhaftestem Interesse für alles Wahre und Gute nicht gebricht. Aber vollständig falsch ist das entworfene Bild doch nicht. Nach Abzug des Übertriebenen bleibt noch etwas dieser Art zurück, und diese Art ist schlimm genug, um auf Abhülfe sinnen zu lassen. Ich erlaubte mir die Übertreibung, um die Richtung, in welcher das Übel liegt, recht unverkennbar zu machen.

Ich bin auch weit entfernt von einer ungünstigen Prognose; mein Vertrauen zum deutschen Volke ist viel zu groſs. Aber es ziemt sich nicht, nur von der Zeit Hülfe zu erwarten; mein Vertrauen zum deutschen Volke schlieſst eben auch dies in sich, daſs die Berufenen in ihm das Übel ins Auge fassen und zu bekämpfen wissen.

Fragen wir: wie ist es gekommen?

Es wird bereitwillig von allen Seiten wie eine Naturnotwendigkeit zugestanden, daſs der Zeitgeist sich ändern, daſs die Interessen, welche die Generationen beherrschen, abwechseln müssen. Und es ist gewiſs nicht schwer zu verstehen, daſs seit Jahrzehnten die politischen und wirtschaftlichen Interessen im Vordergrund stehen. Noch bei keinem Volke haben sich Dichtkunst und Philosophie dauernd auf gleicher Höhe gehalten. Blüte und Verfall wechseln ab und mit ihnen zugleich steigt und sinkt das Interesse der groſsen Menge. Und die letzte Blüte der deutschen Philosophie — wie sehr auch der Fachmann Genie und Scharfsinn ihrer Vertreter zu würdigen weiſs — hat wahrlich dem groſsen Publikum Anlaſs genug geboten, sein Interesse von ihr abzuwenden.

Doch auch speziellere Gründe lassen sich anführen. Merkwürdigerweise haben ganz verschiedene Mächte, welche sich sonst bekämpfen, auf dasselbe Ergebnis hingewirkt. Der nüchtern

Digitized by Google

praktische Sinn läſst nur nahe Ziele setzen, deren Erreichbarkeit aus den vorhandenen Umständen und verfügbaren Mitteln einleuchtet. Er fällt keineswegs mit Materialismus zusammen, aber auch der letztere ist geeignet, hochfliegende Begeisterung zu dämpfen und nur das praktisch Verwertbare anzuraten. Die sog. konservativ-klerikale Richtung ist sein programmmäſsiger Gegner, aber thatsächlich hat sie ihm stets in die Hände gearbeitet. Motive und Ausdrucksweise sind verschieden, aber die Furcht vor der philosophischen Reflexion („Geist ist Teufel") hat immer nur den Bann der sinnlichen Auffassung befestigt: was nicht im Bauche kollert, das nützt nichts, und was überhaupt existieren soll, muſs wie ein räumlich-zeitliches Ding gedacht werden.

Wie verschieden auch die Beweggründe waren, man fand sich in dem Programm: keine fahrige unklare Begeisterung für höchste Zwecke, sondern festes positives Wissen für die nächsten, kein Herumtappen, sondern schrittweises methodisches Vorgehen, immer sichere Schulung und Führung, durchweg Zügeln, Gängeln, Abrundung, Konzentration des Unterrichts, und vor allem Fernhaltung alles desjenigen, was doch nicht recht verstanden werden könnte, also vermutlich nur Verwirrung und unreife Parteinahme zur Folge haben würde.

Beachten wir die verschiedenen Seiten des Ergebnisses. Wenn die weise Vorenthaltung alles desjenigen, was nur verwirren und von den nächsten dringendsten Aufgaben ablenken könnte, wenn das Gängeln und Anleiten und Abrunden zu besseren und festeren Kenntnissen führt, und wenn letzteres doch eben die Hauptsache ist, so kann es in der That nichts Vorteilhafteres und Verständigeres geben als dies. Und wirklich ist solcher Vorteil, wie ich eingangs behauptet habe, erreicht worden.

Wenn aber das Selbstdenken aus eigensten inneren Antrieben nur zuerst die Sammlung geordneter Kenntnisse erschwert, dafür aber um so energischer vorwärts treibt und das Unbefriedigende der jedesmal errungenen Stufe um so lebendiger fühlen läſst, und wenn andererseits eine begeisterungslose trockene, nie aus eigenem Drang, sondern stets unter genauer Anleitung erfolgende Aneignung von Kenntnissen zwar zuerst bessere Erfolge hat, um so früher aber stillstehen läſst, zwar vor manchen Tollheiten und Störungen bewahrt, dafür aber das Unzulängliche und die inneren Widersprüche der mitgegebenen Gesichtspunkte niemals fühlen, sondern behaglich auf dem Faulbett der Tradition ruhen läſst, so wird es sehr fraglich erscheinen, ob wirklich das letztere dem ersteren vorzuziehen ist.

Mit Recht wird man entgegenhalten, daſs wir ja gar nicht einfach zwischen letzterem und ersterem zu wählen haben, daſs wir den jugendfrischen inneren Trieb, wenn er fehlt, nicht schaffen können, und daſs es auſserdem noch keine gewaltthätige Unterdrückung desselben ist, wenn wir durch sorgfältige Führung und

Digitized by Google

Leitung den Jungen und Jüngling vor Irrwegen bewahren. Hat doch manchen der unreife Drang nach Selbständigkeit in eine Begriffsverwirrung gestürzt, aus welcher er sich nie wieder herausgefunden hat. Das mag ganz richtig sein, trifft mich aber nicht. Denn ich denke gar nicht daran, eine radikale Reform vorzuschlagen oder einfache Umkehr anzuempfehlen. Anregen will ich und auf das Bekannte hinweisen, dafs die menschlichen Verbesserungen sehr oft neue Übelstände einführen. Mögen die letzteren geringer sein, als die alten beseitigten, mag das gewonnene Gute die neuen Übelstände, welche ihm anhängen, überwiegen, immer lohnt es sich doch auch auf die Abstellung der letzteren bedacht zu sein. Um Vervollkommnung handelt es sich, nicht um Umkehr. Ich will auch gern zugeben, dafs dasjenige, was ich desideriere, viel weniger die sicher voraussehbare Wirkung bestimmter Einrichtungen ist, welche schleunigst ins Werk gesetzt werden müfsten, um Deutschlands Jugend vor dem Verfall zu retten, als vielmehr Sache der persönlichen Kunst des Lehrers. Aber auch dann wäre doch mein Hinweis nicht überflüssig.

Wenn wir die frische eigene Regsamkeit des Denkens und Strebens, wo sie fehlt, nicht hinzaubern können, so versteht sich doch von selbst, dafs ich nur solches zu thun anempfehlen will, was sich thun läfst. Es ist aber weltbekannt, dafs diese, wie jede andere Anlage, in verschiedenen Graden vorhanden sein kann und dafs sie durch die Art des Unterrichts gefördert oder gehemmt, entfaltet oder unterdrückt werden kann. Es giebt anregenden, den geistigen Blick erweiternden, Interesse erweckenden Unterricht, und es giebt auch solchen, der von alledem das Gegenteil ist. Geschick oder Ungeschick des Lehrers bezw. seine unabsichtlich im Unterricht sich geltend machende Natur und Geistesbeschaffenheit ist imstande das glimmende Fünkchen zur hellen Flamme anzufachen oder auch es auszutreten. Bedürfnisse, die dauernd unbefriedigt bleiben, verlieren sich allmählich; Kräfte, die nie zur Ausübung kommen, gehen ein.

Was habe ich nun vorzuschlagen, um den Erkenntnistrieb zu beleben, die Studien zu vergeistigen, das Handwerkertum fernzuhalten, um die rechte Feinfühligkeit für vorhandene Schwierigkeiten zu erwecken, welche nicht ruhen läfst und immer tiefer zu dringen treibt? was speziell habe ich zu widerraten, damit der vorhandene Trieb nicht erstickt, das Fünkchen nicht ausgetreten werde? Vieles könnte ich anführen, aber ich will mich auf eins beschränken, und zwar will ich dieses, um es einleuchtender zu machen, an eine allbekannte Ansicht anschliefsen, indem ich zeige, dafs es eigentlich in dieser als einer zugestandenen Voraussetzung enthalten ist.

Niemand zweifelt, dafs der Unterricht im Deutschen in hervorragender Weise berufen ist, geistig anzuregen und zu beleben. Wer im „deutschen Aufsatz“ auf die eigenen Gedanken der Schüler

Digitized by Google

eingeht, wer mit ihnen deutsche Dichtungen liest, wer ihnen von Lessings, Schillers, Goethes geistigem Leben und den Triebfedern ihrer Zeit erzählt, vermag naturgemäſs auch am meisten in die Gedankenwelt der Schüler einzugreifen und ihr Interesse für alles Wahre und Schöne zu erwecken. Und nun behaupte ich: wer dies am besten und nachhaltigsten versteht, verdankt diese Kunst nicht seiner deutsch-philologischen Gelehrsamkeit. Ich bin keineswegs gesonnen, den Wert dieser Studien herabzusetzen, sondern will nur darauf aufmerksam machen, daſs auch der Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen, von welchem vorzugsweise die verlangte Anregung erwartet und wirklich auch oft geleistet wird, diese seine Kraft aus anderen Wurzeln zieht, als denen historisch-philologischer Kenntnisse. Die allgemeinen Interessen, welche er belebt, weil sie in ihm so lebendig sind, sind philosophischer Natur. Wer unserer Dichterheroen inneres Leben und die Bewegung ihrer Zeit versteht und verstehen lehren kann, muſs auch ihr Philosophieren verstanden haben und dafür zu interessieren wissen. Die feinsinnigen Bemerkungen, welche die Schönheit ihrer Dichtungen dem Schüler zugänglich zu machen vermögen, sind zum gröſsten Teil ihrem Inhalte nach philosophische Gedanken (wenigstens wenn man die Psychologie mit zur Philosophie rechnet). Und gerade je besser ein Lehrer die Gelegenheit zu solchen Einwirkungen wahrzunehmen weiſs, je weniger er in steif pedantischer Manier mit philosophischen Terminis und Lehrsätzen wirtschaftet, welche nur abschrecken könnten, desto gründlicher sind seine philosophischen Studien gewesen, freilich auch desto gröſser sein angeborenes Talent. Die Philosophen haben zum Verständnis des geistigen Gehaltes unserer groſsen Dichtungen mehr beigetragen als die germanistischen Philologen.

Und wer in der Besprechung der Schülerleistungen in hervorragender Weise klärend auf ihre Auffassungsweise und Begriffsbildung einzuwirken vermag, hat auch dies (die unentbehrliche Anlage vorausgesetzt) wesentlich seiner philosophischen Bildung zu verdanken. Nicht natürlich einzelne Paragraphen eines Lehrbuches der Logik und der Psychologie haben es gemacht (vielleicht verfiele ein findiger Kopf darauf, sich diese allein anzusehen), sondern das Durchdenken der Probleme und des ganzen Zusammenhanges ihrer Lösungsversuche. Mag mancher Lehrer des Deutschen, auch ohne ernstliche philosophische Studien gemacht zu haben, in der bezeichneten Richtung Tüchtiges geleistet haben; dann ist er jedenfalls ein philosophisch beanlagter Mann gewesen; nur Zufälle haben ihn von diesen Studien abgehalten, und wenn er sie gemacht hätte, würde er jedenfalls noch Vorzüglicheres geleistet haben.

Der Unterricht im Deutschen, sagte ich, gilt als das vornehmste und direkteste Mittel, alle höheren geistigen Interessen anzuregen und zu beleben, wie auch die Leistungen des Jünglings

Digitized by Google

in diesem Punkte das sicherste Mittel zur Beurteilung seiner geistigen Höhe sind. Aber es versteht sich von selbst, dafs jeder Unterricht zu diesem Enderfolg beiträgt, keiner blofs nützliche Kenntnisse zu praktischer Verwertung geben will, und dafs unter allen andern Unterrichtsgegenständen wiederum die Lektüre, diesmal die der fremdsprachlichen Dichter und Denker, eine hervorragende Stelle einnimmt. Natürliche Begabung und pädagogisches Interesse lassen auch ohne philosophische Bildung oft genug die richtigen Worte der Belehrung und die richtigen Fragen finden. Aber es sei gleich hinzugesetzt, dafs „die natürliche Begabung", welche dies leistet, nicht die für das Spezialfach ist, sondern die für feine psychologische Beobachtung, die, welche aus den Worten des Schülers merken läfst, was es ist, was ihm in seinem Denken fehlt, was in seinem Kopfe vorgeht und wie er es eigentlich meint, dafs sie also eine philosophische Begabung ist, und dafs ferner zu ihr die logische Begabung gehört, welche auch nicht mit dem Talent für das Spezialfach zusammenfällt. Während dieses oft instinktiv die Eindrücke erfafst und zu Kombinationen verwendet, befähigt jene mehr zur scharfen Begriffsanalyse und setzt gerade dadurch in den Stand, auch den Schüler bei der Zergliederung seiner Antworten und durch in diesem Sinne passend gestellte Fragen zur richtigen Begriffsbildung bezw. Korrektur der falschen Begriffe zu führen, also im eigentlichen Sinne nicht blofs Kenntnisse möglichst fest und schnell zu übermitteln und zum Spezialfach vorzubereiten, sondern die Köpfe zu klären. Es wird nicht zweifelhaft sein, dafs die Fähigkeit zu diesen Leistungen durch gründliche philosophische Studien erhöht wird, und dafs letztere also, wie grofs oder gering die angeborene Anlage sein mag, ceteris paribus den vorzüglicheren Lehrer ausmachen.

Gilt es, in den sogenannten „Geist" einer fremden Sprache, eines Schriftstellers einzuführen (das Wort ist banal, aber ich überhebe mich der Kürze halber an dieser Stelle der Mühe, das Wirkliche, was damit gemeint sein kann, auseinanderzusetzen), so wird die erwähnte Kunst von ausschlaggebender Bedeutung.

Vor allem wird aber die Übung in philosophischer Reflexion allein imstande sein, den Gedankenschatz und die Weltansichten, welche doch wohl zum „Geist" des klassischen Altertums gehören, der Jugend verständlich zu machen.

Der Sinn für philosophische Reflexion und das Verständnis ihrer Probleme ist also dem Lehrer zu wünschen, denn es wird seine pädagogische und didaktische Kunst vervollkommnen; es gehört aber auch zu demjenigen, was bis zu einem gewissen Grade für den Schüler notwendig, also zum Unterrichtsstoffe zu rechnen ist. Denn er wird, wovon oben schon gehandelt wurde, ihre Berufsstudien vertiefen und beleben, ja sogar auf ihre künftige Berufsausübung heilsam einwirken, überhaupt den Ernst der Lebensauffassung erhöhen. Es handelt sich um den Wert der-

Digitized by Google

jenigen Geistesverfassung und Denkrichtung, welche durch die Klärung der Grundbegriffe, durch die gründliche Kenntnis der philosophischen Probleme und durch das lebhaft gefühlte Bedürfnis ihrer Lösung und einer einheitlichen Weltauffassung naturnotwendig hervorgebracht werden muſs (Grdzge d. Eth. S. 162 ff. u. 198—201). Diese Geistesverfassung schlieſst den Materialismus aus. Ich betone: nicht von dem Inhalte eines philosophischen Systems, welches eben deshalb wie ein Dogma gelehrt werden müſste, erwarte ich diese Wirkung, sondern bloſs von dem ernsthaften Eindringen in die Probleme. Das preuſsische Kultusministerium hat oft die Absicht bekundet, dem Materialismus entgegenzuwirken, aber es wird dieselbe sicherlich nur so erreichen, daſs es sich bemüht, *die Klärung der Begriffe zur konstanten Denkrichtung zu machen.* Wer zu der Erkenntnis gebracht worden ist, daſs die Wissenschaft, welche die Grundbegriffe in ihrer Wurzel und in ihrem Zusammenhange kennen lehrt, das Fundament sein muſs, der wird alle bloſsen Redensarten verschmähen und vor allem durch seine Einsicht in jene Begriffe den materialistischen Redensarten unzugänglich sein. *Bloſse Gelehrsamkeit hat noch nie vor ihnen geschützt.*

Demnach ergäbe sich die Aufgabe, die philosophischen Studien auf der Universität überhaupt möglichst zu fördern. Wie kann das geschehen?

Einst bestand für alle Studenten die Verpflichtung, Logik und Psychologie zu hören. Sie ist vor ungefähr 30 Jahren aufgehoben worden, und ich wage nicht ihre Erneuerung zu empfehlen. Vielleicht könnte allen Studenten ein Examen in der Philosophie auferlegt werden, doch auch dieser Vorschlag hat vieles gegen sich, was ich hier nicht ausführen will. Nur eine beherzigenswerte Thatsache will ich hervorheben.

Es bedarf keines Beweises, obwohl ein solcher sich aus psychologischen Gründen leicht erbringen lieſse, sondern ist einfach Erfahrungsthatsache, daſs diejenigen Studenten am meisten Neigung zur Philosophie haben, welche auf dem Gymnasium in der philosophischen Propädeutik zweckentsprechend unterrichtet worden sind und auch in den anderen Unterrichtsgegenständen philosophisch gebildete Lehrer gehabt haben, und daſs umgekehrt diejenigen Studenten Philosophie als Unsinn verachten, welche auf dem Gymnasium nie etwas davon kennen gelernt haben, dabei aber um so ungenierter mit allen philosophischen Begriffen und Voraussetzungen umgehen, ohne zu ahnen, daſs Schwierigkeiten in ihnen stecken, immer meinend, das sei alles ganz selbstverständlich, ganz so wie es auch ihre philosophisch ungeschulten Lehrer gemacht haben.

In derselben Zeit, welche die Verpflichtung aller Studenten zum Hören philosophischer Vorlesungen aufheben lieſs, ist auch der Unterricht in der philosophischen Propädeutik auf den Gym-

Digitized by Google

nasien aufgehoben worden (die bloſse Erlaubnis desselben ist in der Wirkung einer Aufhebung gleichgekommen). Kann jene Verpflichtung wiederherzustellen unthunlich erscheinen, so scheint es dagegen nicht nur nicht unthunlich, sondern sogar sehr empfehlenswert, den Unterricht in der philosophischen Propädeutik wieder allgemein einzuführen.

Jene Aufhebung hat man vielfach auf die Meinung, daſs die philosophischen Studien religionsgefährlich seien, zurückgeführt. Ich könnte diese Meinung nur als einen bedauerlichen Irrtum bezeichnen. Die Entfernung von dem methodischen philosophischen Denken hat thatsächlich nicht der Religiosität, sondern nur der Oberflächlichkeit und dem Materialismus Vorschub geleistet.

Vielleicht hat einst die Verirrung philosophischer Spekulation zur Überschätzung des bloſsen Thatsachenmaterials, vielleicht hat die Nichtigkeit und Leerheit der sog. formalen Logik zur Unterschätzung aller Unterweisung in der Logik geführt; heut liegt längst kein Grund mehr vor, einen Rückfall in jene verfehlten Methoden zu befürchten.

Was die Meinung anbetrifft, daſs der Unterricht in der philosophischen Propädeutik, wenn doch keine geeignete Lehrkraft dazu vorhanden ist, besser unterbleibe — was, nebenbei gesagt, noch für viele Unterrichtsgegenstände gelten würde, z. B. für die Mathematik —, so kann ich daraus nur die Aufforderung entnehmen, mit allen Kräften dahin zu wirken, daſs stets genug tüchtige Lehrer für dieses wichtige Fach vorhanden seien.

Diese zuletzt genannten Rücksichten haben gewiſs nicht den Ausschlag gegeben, die Entscheidung schreibe ich vielmehr der oben schon erwähnten Verbindung der Furcht vor den Gefahren der philosophischen Reflexion mit der bornierten Verständigkeit zu, welche unter Fernhaltung alles dessen, was vielleicht störend und ablenkend wirken könnte, nur das Nächste, d. i. den Erwerb der nötigsten positiven Kenntnisse erstreben, unter Abscheu vor aller „Verstiegenheit" nur „das Reale" ins Auge fassen läſst. Die Schüler verstehen ja doch von philosophischen Fragen noch nichts. Sie werden durch Behelligung mit dem für sie Unverständlichen nur verwirrt, eventuell wenn sie sich doch etwas davon angeeignet haben, naseweis und dünkelhaft. So etwa läſst sich die antiphilosophische Weisheit vernehmen. Gerade umgekehrt ist es. Die philosophischen Probleme haben sich von selbst dem denkenden und beobachtenden Menschen aufgedrängt und thun es noch heut. Thatsächlich philosophiert oder philosophelt jeder ein biſschen, auch der Ungebildetste, auch der, welcher der Philosophie Feindschaft geschworen hat, nur mit mehr oder weniger Unverstand. Unser ganzes Denken der Welt mit allen den Einzelgebieten, welche Gegenstand der Spezialwissenschaften sind, ist durchzogen von philosophischen Begriffen, d. h. solchen, welche philosophische Schwierigkeiten in sich haben, Sein, Substanz,

Digitized by Google

Thätigkeit, Einheit, Kraft, Stoff, Subjekt, Objekt, Ursache, Bedingung u. dergl. Wer ist wohl mehr verwirrt in seinem Denken, derjenige, welcher von den Schwierigkeiten etwas kennen gelernt hat, oder derjenige, welcher nichts davon ahnt, demgemäſs auch gar nie merkt, in wie viel verschiedenen Sinnen er und andere diese Wörter gebrauchen, und sich vollständig daran gewöhnt hat, gar nichts dabei zu denken oder immer nur etwas Sinnliches oder nach Analogie des Sinnlichen? Ich habe Vertreter dieser Verständigkeit sich aussprechen hören und kann nur erklären: ihre eigene Begriffsverwirrung, sobald sie die positiven Thatsachen ihres Spezialfaches nur um Haares Breite verlieſsen, überstieg jedes Maſs; schlimmer kann sie bei keinem Schüler sein.

Und wenn die philosophischen Fragen sich nicht von selbst im Schüler regen, die Umgebung verschont ihn nicht damit. Schon im Religionsunterricht müssen sie auftauchen, der unvermeidliche Zweifel führt sie mit sich; in ihrer Lektüre, oft genug in einem Zeitungsblatt stoſsen sie darauf. In den verschiedensten Wendungen und Redensarten ist ein Gedanke enthalten, der seine Klärung nur im Zusammenhange philosophischer Reflexion finden kann.

Wenn das gesamte Lehrerkollegium von alledem nichts zu wissen scheint, so kann das nur das Vertrauen und den Respekt des Schülers vor diesen Lehrern herabsetzen. Und nur zu leicht lernen die Jünglinge sich über die Schwierigkeiten mit Phrasen hinwegsetzen. Oft genug lernen sie es von den Lehrern, welche die höchste pädagogische Weisheit zu üben meinen, wenn sie über das dem Schüler „doch noch nicht recht Verständliche" schnell mit einigen verdeckenden täuschenden Worten hinweggehen. Entweder wird sein Sinn für ernstes Nachdenken überhaupt erstickt, oder er kommt in seiner Unklarheit zu dem Tollsten, was es giebt, dem blödsinnigsten Radikalismus oder der wüstesteu Schwärmerei. In seinem Kopfe kompliziert sich die philosophische Schwierigkeit mit prinzipalen Miſsverständnissen in einer Art und Weise, welche der wahren Aufklärung viel gefährlicher ist, als es je eine nicht ganz richtig verstandene Erörterung der Sache von Seiten des Lehrers sein kann. Dieser soll selbstverständlich nicht etwa philosophische Dogmen einpflanzen wollen, sondern Richtung geben, Ziele und Wege zeigen, für die Probleme mit ihren eigentümlichen Schwierigkeiten und ihre Bedeutung Verständnis erwecken.

Dünkelhaft macht nur die Borniertheit; wer nicht weiſs, was und wie viel er nicht versteht, der verfällt dem unerträglichsten Dünkel, der auch immer ungerecht macht; wer aber die Schwierigkeiten gekostet und die Fernsichten gewonnen hat, von denen ich spreche, ist am meisten vor dieser Gefahr gesichert.

Zu unverständlich soll's dem Primaner sein! Was hat das für Sinn, wenn doch bei den meisten diese gefährlichen Gedanken sich einmal von selbst einstellen? Und was hat das für Sinn,

Digitized by Google

wenn doch keines Unterrichtsgegenstandes Wesen und Wert von den Schülern ganz verstanden wird? Wie verstehen und würdigen die meisten ihre lateinischen und griechischen Schriftsteller? wie die Mathematik? Und doch halten wir an diesen Unterrichtsgegenständen fest. Etwas geht doch ein, meinen wir, und dieses Etwas ist wichtig genug, und die Hauptsache ist, daſs es noch in der Erinnerung sich klärt und zu den Auffassungen des späteren Lebens seinen Beitrag leistet.

Wenn der Primaner mit diesem für ihn doch noch nicht Verständlichen verschont werden soll, hat denn das Reifezeugnis die Zauberkraft, es ihm nun sogleich verständlich zu machen? Wenn er, gänzlich unvorbereitet, als junger Student in ein philosophisches Kolleg kommt, so versteht er erst recht nichts, und da er keinen Zwang sieht, sich mit besonderer Mühe hineinzubohren, so bleibt er nach den ersten Stunden weg.

Und endlich, wenn die Fragen der Philosophie, welche seit Jahrtausenden das Menschengeschlecht bewegen, doch noch zu keinem befriedigenden Abschluſs gebracht worden sind, wenn also, um mit Fichte zu reden, „die unendliche Aufgabe“ das Wesen des Menschen ausmacht, so kann die Schwierigkeit, welche mit der ersten Einführung verbunden ist, kein Grund sein, von dieser abzustehen. Dem Jünglinge den Blick in diese Tiefen ersparen wollen, heiſst ihn über sein eigenes innerstes Wesen täuschen und allem dem, was aus diesem folgt und zu ihm gehört, d. i. seinem Berufe entfremden.

Was soll, was kann nun geschehen?

Die preuſsische Prüfungsordnung verlangt von allen Kandidaten des höheren Schulfaches den Nachweis allgemeiner Bildung in der Philosophie. Sollen die Anforderungen verschärft werden? Die Frage ist schon deshalb schwer zu beantworten, weil diese Anforderungen sich äuſserst schwer fixieren lassen. Doch sehen wir von dieser Schwierigkeit ab; auch dann würde es sich nicht empfehlen, einfach Verschärfung der Anforderungen anzuordnen. Manchem armen Teufel, der seine liebe Not und Mühe hat, einige Fakultäten für die unteren und mittleren Klassen zu erwerben, erscheinen sie schon jetzt furchtbar scharf. Diese Sorte aus der Welt zu schaffen, wäre freilich das Beste. Aber wie? Meine Erwägungen müssen sich an die gegenwärtig vorhandenen Umstände halten. Da hätte die bloſse Anordnung höherer Anforderungen keinen Wert. An der bestehenden Prüfungsordnung ist, was die allgemeine Bildung in der Philosophie anbetrifft, nichts zu ändern. Ganz der Natur der Sache entsprechend ist die Bestimmung, daſs der Fachexaminator auch allein über den Erfolg der Prüfung in seinem Fache entscheidet. Der Einfall, durch Majorität entscheiden zu lassen, ob die Prüfung in der allgemeinen Bildung bestanden sei oder nicht, wobei Kompensationen stattfinden, miſsversteht das Wesen der Sache.

Digitized by Google

Die Entscheidung durch Majoritätsvotum ist nur nach Analogie der juristischen Examina gedacht; denn auch bei den Medizinern entscheidet jeder Examinator allein in seinem Fache, und auch bei ihnen ist die in einem Fache miſslungene Prüfung in diesem zu wiederholen. Bei den Juristen liegt die Sache insofern ganz anders, als jeder von den Examinatoren das Fach der anderen doch soweit versteht, um die Antworten des Kandidaten beurteilen zu können. Aber die Mitexaminatoren im Examen für allgemeine Bildung (Geschichte, deutsche Litteratur, Religion) sind gewöhnlich nicht entfernt zu beurteilen imstande, wie klug oder dumm die Antworten des Kandidaten in der Philosophie sind.

Auſserdem muſs die ganze obige Erörterung lehren, daſs das verlangte bescheidene Maſs philosophischer Bildung ein so dringendes Bedürfnis ist, daſs sein Mangel jedenfalls nicht durch ein Mehr an geschichtlichen Kenntnissen ersetzt werden kann.

Besonders wertvoll ist die Bestimmung der bestehenden Prüfungsordnung, daſs der Examinator für Philosophie zugleich in der Pädagogik zu prüfen hat. Ich erwähne es deshalb, weil die neueren Einrichtungen, welche die pädagogische Vorbildung des jungen Lehrers betreffen, wohl schon manchem den Gedanken nahe gelegt haben, daſs die praktischen Lehrer allein imstande wären, den Kandidaten zur Lehrpraxis vorzubereiten. Ich unterschätze den Wert der Erfahrungen, welche die Praxis bietet, keineswegs, und heiſse jene Einrichtungen willkommen, aber die Pädagogik ist und bleibt eine philosophische Disziplin. Aus Psychologie, Ethik und Logik setzt sie sich zusammen, und ihre Geschichte zeigt ihre Abhängigkeit von der Philosophie auf das handgreiflichste. Auch die philosophische Pädagogik stützt sich auf Erfahrung, wie es bekanntlich die Psychologie auch thut. Zu befürchten ist nicht, daſs apriorische Spekulation zu undurchführbaren oder gar schädlichen Vorschlägen führte. Ich bin auch, wie schon gesagt, ganz damit einverstanden, daſs die jungen Lehrer von den alten sozusagen „angelernt“ werden. Aber nicht immer sind diese Praktiken völlig einwandsfrei. Nicht jeder hat beobachten gelernt; die angeblichen „Erfahrungen“ sind zuweilen grundfalsch. Die Unannehmlichkeiten der Praxis, die gegebenen ungünstigen Umstände, die Miſserfolge, welche sich vorzugsweise dem Bewuſstsein aufdrängen, können zuweilen auch den Blick trüben und verengen und nichts anderes mehr sehen lassen, als das Nächstliegende, täglich Beängstigende und immer aufs neue Verstimmende, und so allmählich zu einer Art von Handwerkertum hindrängen, wie es bekanntlich bei allen Ständen und Berufsarten vorkommt. Was die tägliche Praxis lehrt und fordert und was der junge Lehrer nur von seinen älteren Kollegen erfahren und durch ihr Beispiel lernen kann, und andererseits die Gesichtspunkte der philosophischen Theorie, welche aus den Prinzipien der Ethik, der Psychologie und Logik Erziehungs- und

Digitized by Google

Unterrichtsziele und Erziehungs- und Unterrichtsmethoden überſehen läſst, sollen deshalb einander ergänzen. Letztere ist imſtande, die geistige Friſche und die Weite des Blickes länger bewahren zu lassen, vor allem die für pädagogische, sowie für alle andern Beobachtungen, unentbehrlichen Gesichtspunkte zu bieten und die (nicht allzu häufige) Fähigkeit zu geben, aus einzelnen wahrnehmbaren Thatsachen eine Erfahrung zu machen.

Also weil bezw. insoweit die bestehende Prüfungsordnung den Studenten anweist, sich auch um diejenige Pädagogik zu kümmern, welche die Philosophie lehren kann, wünsche ich sie erhalten zu sehen. Daſs der Nutzen, welchen das Examen in der Philosophie und Pädagogik bisher gestiftet hat, nicht groſs gewesen ist, kann man ja behaupten. Wie wird die Gröſse desselben gemessen? wer weiſs genau, wie es aussähe, wenn diese Forderung nicht bestände? Jedenfalls darf sie nicht aufgegeben werden, auch wenn sie — was ja oben zugestanden wurde — der berechtigten Wünsche Erfüllung nicht gebracht hat.

Das Mittel, ihr gröſsere Wirksamkeit zu geben, d. h. die philosophischen Studien zu beleben, würde darin bestehen, daſs an die bessere Erfüllung der Forderung auch bestimmte Vorteile geknüpft würden. Auch bei der idealsten Gesinnung sieht sich doch jeder zuletzt darauf angewiesen, sich nach den realen Bedingungen des Lebens zu richten. Studienzeit und Mittel sind beschränkt; also muſs jeder sie so verwenden, daſs er möglichst bald Anstellung, später Beförderung zu finden und bei Bewerbungen als der Vorzüglichere zu erscheinen hoffen kann. Wenn wirklich, wie oben behauptet wurde, der philosophisch gebildete Lehrer (ceteris paribus) der bessere ist, so darf er nicht bloſs auf den heimlichen Genuſs angewiesen werden, sich dieses Vorzuges bewuſst zu sein, sondern dieser Vorzug muſs auch irgendwie durch Gewährung eines Vorteils Anerkennung finden. Wird diese versagt, so ist ja eigentlich auch jener Genuſs nicht als berechtigt anerkannt. Jedenfalls würden die philosophischen Studien von vielen eifriger betrieben werden, wenn sie die Überzeugung gewinnen könnten, daſs das Mehr an Zeit und Arbeitskraft, was sie auf dieselben verwenden, auch für ihr Fortkommen Frucht tragen würde. Gegenwärtig glauben sie zu sehen, daſs es in der genannten Beziehung für sie ganz gleichgültig ist, ob sie in der Philosophie ein gutes oder ein schlechtes Zeugnis haben.

Daſs es schwer ist, für die verlangte Gewährung von Vorteilen bestimmte Vorschläge zu machen, will ich gern zugestehen. Vorläufig wollte ich nur die Aufmerksamkeit auf diesen Punkt lenken. Dagegen kann ich in betreff der Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik einen Vorschlag machen.

Unser Prüfungsreglement giebt ihr den Wert einer Lehrbefähigung für die mittleren Klassen. Wie kann die Befähigung, in Prima zu unterrichten, eine Lehrbefähigung für die „mittleren“

Digitized by Google

Klassen genannt werden? Die Anforderungen, welche an den Bewerber um eine Fakultas für obere und um eine solche für mittlere Klassen gestellt werden, unterscheiden sich als Grade wissenschaftlicher Durchbildung in einem Fache. Die Bezeichnung der preuſsischen Prüfungsordnung kann also wohl nur den Wert meinen, welchen das Zeugnis über erworbene Lehrbefähigungen in Anbetracht der praktischen Verwendbarkeit seinem Besitzer beilegt. Aber unter Umständen liegt doch an der richtigen Bezeichnung der Sache recht viel. Wer seine Zeit und Kraft zur Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik verwertet, bringt doch schon dadurch der edeln Neigung ein Opfer, daſs er — wenn seine Arbeitskraft nicht so groſs ist, daſs er auch ohne sie schon ein Oberlehrer-Zeugnis erwerben kann — seine thatsächliche Verwendbarkeit herabsetzt. Ist das nicht genug? Warum soll er auch noch dadurch für sie bestraft werden, daſs der Grad der wissenschaftlichen Bildung, welche er in diesem Fache erreicht hat, mit demjenigen, welcher in anderen Fächern für die mittleren Klassen genügt, offiziell gleichgestellt wird? Diese Gleichstellung ist eine Unwahrheit.

Nebenbei die Fakultas für die mittleren Klassen in Geschichte oder Deutsch zu erwerben ist für den klassischen oder modernen Philologen, die für Latein oder Französisch für den Historiker oder Germanisten unvergleichlich leichter, kostet lange nicht soviel Kopfzerbrechen und ernste echt wissenschaftliche Arbeit, als die in der philosophischen Propädeutik. Die offizielle Geringschätzung dieser Lehrbefähigung kann natürlich nur abschrecken. Sie müſste zu den wichtigsten und wertvollsten gerechnet werden, wobei selbstverständlich nicht vergessen sein soll, daſs sie ihren hervorragenden Wert nur dann haben kann, wenn sie nicht allein, sondern zusammen mit einer oder zwei anderen Fakultäten für die oberen Klassen erworben wird.

Wenn jemandem bei meinen Erörterungen das bekannte Wort „der beste Unterricht ist der schlechteste“ eingefallen ist und sein Nachdenken in Anspruch genommen hat, so habe ich ererreicht, was ich wollte. Natürlich haben wir den „besten“ Unterricht wieder etwas schlechter zu machen, schlechter im Sinne derjenigen, welche in der philosophischen Bildung des Lehrers keinen Gewinn zu sehen vermögen und auch die geschickteste Aufklärung über die ungelösten Schwierigkeiten, welche die Einheit des Seins und die der Wissenschaften, welche es zu ihrem Objekte haben, betreffen, nur als Störung und Verwirrung ansehen können, während doch die Ordnung und Übereinstimmung, welche da gestört wird, in Wirklichkeit nur vorgetäuscht ist, nur durch flache Redensarten erhalten wird und schlieſslich, wenn letztere nicht dauernd den Sinn für Erkenntnis untergraben, doch zu Bruche geht und einem begrifflosen Phantasieren Platz macht.

Greifswald. Wilhelm Schuppe.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) Hartfelder, Melanchthoniana Paedagogica. Mit einem Bildnis Melanchthons. Leipzig 1892, B. G. Teubner. XVIII u. 287 S. 8 M.

2) Monumenta Germaniae Paedagogica. Unter Mitwirkung einer Anzahl von Fachgelehrten herausgegeben von Karl Kehrbach. Band XIII: Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen mit Einleitung, Anmerkungen und Register herausgegeben von Friedr. Teutsch, zweiter Band 1782—1883; LXXXVIII u. 623 S. Berlin 1892. 20 M. — Band VIII: Braunschweigische Schulordnungen, herausgegeben von Friedr. Koldewey, zweiter Band; CXIV u. 810 S. Berlin 1890, T. Hofmann & Comp. 24 M.

1. Nicht ohne ein Gefühl der Wehmut zeige ich die unter Nr. 1 benannte Schrift an, da der Herausgeber seit ihrem Erscheinen mitten aus voller Wirksamkeit abberufen ist, welche noch manche Frucht aus einem groſsen Arbeitsfelde versprach. Bekanntlich hatte uns der Professor Hartfelder schon den Praeceptor Germaniae (Mon. Germ. Paed. VII) und die Bedeutung der Humanisten für unsere Schulen (Schmid, Gesch. der Erzieh. II 2) geschildert; vergl. Jahrg. 45, S. 23—30 dieser Zeitschr. Er liefert nun in den Melanchthoniana eine Ergänzung sowohl zu seinen eben genannten Werken als zu sonstigen Schriften über den groſsen Reformator des deutschen Schulwesens, gleichsam ein Urkundenbuch, um seine Schilderungen durch zeitgenössische Zeugnisse zu bekräftigen und zu beleben. Den Inhalt hat er nicht nur aus seltenen Drucken und schwer zugänglichen Gelegenheitschriften, sondern auch aus Handschriften entnommen, unter denen einige Münchner und eine St. Galler sich als besonders ergiebig erwiesen. Auch die Mehrzahl der schon gedruckten wird man hier gern vereinigt finden; nur muſs von vorn herein der irrigen Erwartung begegnet werden, als ob hiermit der schier unermeſsliche Reichtum der Schriftzeugnisse aus jener groſsen Zeit ausgeschöpft sei und andere groſse Quellenwerke, z. B. das corpus reformatorum, irgendwie entbehrlich werden könnten. Dieser Anspruch hat dem Herausgeber durchaus fern gelegen; er hat offenbar nur gemeint, durch das Dargebotene das Bild jener deutschen Humanisten- und Pädagogenwelt, insbesondere die Zeichnung Melanchthons mit mehr

Digitized by Google

Licht und Farbe auszustatten. Bei weitem nicht alles Gegebene ist von Melanchthon; unter den Briefen des zweiten Abschnitts sind dreizehn von ihm, funfzehn an ihn erlassen. Auch sonst findet sich namentlich unter den Studentenbriefen in Abschn. IV vieles, das sich zwar auf ihn, auf seinen gröſseren Genossen, auf Wittenberg und die Glaubenserneuerung bezieht, aber weder an Luther noch an Melanchthon gerichtet und nur als gleichzeitiges Zeugnis von Wert für das Verständnis der damaligen Bewegung in Kirche und Schule ist. Gerade nach dieser Richtung sind die Briefe anziehend, in denen Wittenberger Studenten ihrer Ehrfurcht vor Luther, ihrer Liebe zu Melanchthon, ihrer religiösen Umwandlung begeisterten Ausdruck gaben. Die hervorragende Tugend des Philippus, so schreibt ein Wittenberger Student 1524 (S. 124), und sein Lehrgeschick haben dahin geführt, ihm wider das Herkommen das Rektorat cum maxima gloria zu übertragen, welches sonst nur Unverheirateten zuteil werden durfte. Wohlthuend tritt in diesem und in ähnlichen Briefen die frische Glaubensfreudigkeit zu Tage, welche die studierende Jugend vollen Herzens und aus innerem Drange bekannte, noch unberührt von den scholastischen Zänkereien, die nach des groſsen Reformators Tode sein Werk so schwer beschädigten und die letzten Jahre seines milden und doch innerlich festen Freundes so schmerzlich verdüsterten.

Wie schon bemerkt, erhebt unser Band keineswegs den Anspruch, den Quellenstoff für die pädagogische Wirksamkeit Melanchthons vollständig zu liefern. Immerhin muſs diese geschickt angelegte Urkundensammlung, welche anziehende Bilder aus jener groſsen Bewegung des deutschen Geistes bietet, als eine erwünschte Ergänzung zu des verewigten Verfassers Melanchthon und auch an sich als wertvoll gelten. Die Sammlung gliedert sich in zwölf Abschnitte von ungleicher Länge, unter denen besonders in II die Briefe von und an Melanchthon, in III die Aktenstücke zur Geschichte der Wittenberger Universität, namentlich aber in IV die Studentenbriefe, dann in V die Ordnung der theologischen Promotion für Frankfurt a. O. (der von den Wittenbergern für Tübingen gelieferten ziemlich gleich), und unter den Lobgedichten auf Melanchthon in XII das Enkomion von Edo Hilderich oder nach des Herausgebers richtiger Ermittelung S. 231 von Hildersen von Bedeutung sind. Alles ist mit Anmerkungen meist bibliographischer und litterargeschichtlicher Art ausgestattet, welche von neuem die sehr achtungswerte Litteraturkenntnis des Herausgebers bekunden.

Ob unter Nr. 1 die beiden erst mitgeteilten Schulordnungen von Melanchthon selbst herrühren, ist unsicher, obschon sie seinen Anschauungen entsprechen. Die dritte, von Luther und Melanchthon gemeinschaftlich für eine dreiklassige Schule der Stadt Hertzberg aufgestellt, zeichnet sich durch Klarheit und scharfe

Digitized by Google

Gliederung aus. Unter den Briefen in Abschn. II liefert der vierte S. 19, 1521 von Pellikanus (Kürschner) an Melanchthon gerichtet, eine feine Zeichnung des vorsichtigen Erasmus: *Erasmus nobiscum est, prudenter scribit et loquitur, ne veritati non assit et periculum non scribendi evadat. Expedit, ut sapienter dissimulando invidiam superet et promoventis vos in sacris studiis non impediri sinat. Egit sapienter id et caute nuper cum Aleandro, — cautus atque sollicitus ad omnes semper. Non possum non commendare virum. Sed spiritum Lutheri non aequat.* Ein anderer Brief, von Melanchthon 1529 an seinen Bruder gerichtet, bezeugt die Sehnsucht des Schreibers nach Eintracht unter den Reformatoren: „Die beiden Männer, Luther und Zwingli, können nicht übereinkommen, welches doch mein sehnlichster Wunsch wäre. Herr, wann wirst du Friede in deinem Reich schaffen! — Da disputieren sie über das Abendmahl, gleich als ob sie in den Himmel gesehen und Jesum gefragt hätten, wie er die Worte: das ist mein Leib! verstanden habe. — Genug wenn wir nur wissen und glauben, was zu unserem Heile nötig ist". Und dieser Mann des Friedens, dessen Gegenwart bei einer kirchlichen Disputation selbst katholischen Professoren erwünscht schien (Hartfelder Melanchth. S. 515), hält gleichwohl bei Abfassung der Augustana seine Überzeugung selbst gegen Glaubensgenosen mit aller Selbständigkeit fest, auch hier freilich zur möglichen Förderung der Aussöhnung, womit er bekanntlich auch die volle Anerkennung des abwesenden Luthers gewann.

Wichtig für die Methode des lateinischen Unterrichts ist sowohl der Brief, mit welchem die Lehrer der Torgauer Schule 1537 ihr Hilfsbuch Melanchthon widmen (Nr. 19 S. 49), als das Schreiben Melanchthons 1538 an die Zwickauer Schuljugend (Nr. 24 S. 63). Es ist der Freund der Jugend und der nie übertroffene Altmeister der Pädagogik, welcher die grammatische Unterweisung mit den Worten empfiehlt: *Ac plurimum refert semina grammatices recte initio accipi, de quibus etsi scio quosdam hanc habere persuasionem, sine regulis Latinam linguam ex lectione eorum, qui recte locuti sunt, et ex consuetudine loquendi disci posse: tamen oro et obtestor non solum eos, qui docent, sed etiam magistratus, qui inspiciunt studia iuventutis, ut acerrime pugnent, ut iuventus ad regulas grammatices assuefiat, quod multis de causis necessarium est. Etsi enim lectio suppeditat sermonem, volo enim et ipse addi lectionem et loquendi consuetudinem, tamen hi, qui sine regulis qualicunque verborum copia instructi sunt, quia saepe dubitant, quomodo verba iungenda sint, cum aetas firmior pudorem adferet, nec scribere nec loqui audebunt,* und was er dann weiter über die zum Verständnis des Sinnes unentbehrliche grammatische Sicherheit vorschreibt, und wie er diese Vorschrift ebenso klar als sinnig an den ersten Worten des Johannisevangeliums erläutert. Möchten sich dies doch die gesagt sein lassen, welche heute so

unerfahren und so sinnlos gegen den grammatischen Unterricht anstürmen und die Sprachlehre nicht nur zur dienenden Helferin — das wäre in gewisser Form noch erträglich —, sondern zum Notknecht, zur leidigen Krücke im klassischen Unterricht herabsetzen wollen! Als ob die Sprache nur ein Verkehrsmittel und nicht vielmehr der feinste und vollständigste, ja in dieser Ausdehnung der einzig mögliche Abdruck des volksartig und geschichtlich gewordenen Menschengeistes und als ob die Sprachlehre etwas anderes wäre als die geordnete Analyse dieser obersten und reichsten Geistesschöpfung.

Anziehend und von wohlthuender Frische sind die von S. 110—146 Abschn. IV mitgeteilten Briefe süddeutscher Studenten aus und über Wittenberg, welche zwar die Annehmlichkeiten ihrer Heimat vermissen (S. 114: *deest enim studiosis,* nämlich in Wittenberg, *quicquid a literis eos avocare posset: locus inamoenus, populus incultus, haud splendidae mensae, et quod potissimum alienat a Musis, Bacchus ignotus est* und S. 140: *nihil ego magis a Deo optarim, quam ut hic liceret perpetuo vivere, incommoda nostri potus pensant alia innumera bona*), aber sich glücklich preisen, mit Luther und Melanchthon sein zu können. Der lateinische Ausdruck dieser Briefsteller ist öfters fehlerhaft, aber flüssig und bequem.

Wichtig für die Geschichte unserer Universitäten ist der S. 147 mitgeteilte, wenn nicht von Melanchthon allein, so doch von den Wittenberger Theologen überhaupt ausgehende Entwurf einer theologischen Promotionsordnung für Frankfurt a. O. von 1546, ähnlich den gleichartigen Gutachten, die Melanchthon und Camerarius für Königsberg und Tübingen geliefert hatten. Die S. 150 nicht enträtselten Buchstaben de R. Φ mögen doch de reditu Christi bedeuten.*)

Weshalb unter den S. 158—166 mitgeteilten Gedichten Melanchthons die beiden ersten schon in desselben Verfassers Melanchthon S. 648 veröffentlichten hier nochmals abgedruckt sind, ist nicht einzusehen. Unter den Lobgedichten auf Melanchthon nimmt das schon erwähnte von Hildersen nach Umfang und Inhalt bei weitem den ersten Rang ein; die übrigen sprechen meist in epigrammatischem, übrigens geschmeidigem Ausdruck die Verehrung aus, welche Melanchthon in den weitesten Kreisen genoſs.

2. Dem ersten Bande der siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen, welcher die Zeit von 1543—1778 umfaſst (vgl. diese Zeischr. Jahrg. 42, S. 675), hat der Herausgeber Herr Dr. Fr. Teutsch, jetzt Seminardirektor in Hermannstadt, 1892 den zweiten

*) Die Vermutung Hartfelders, daſs in den Worten des Gelenius S. 60 *hic (i. e. Aristophanes) unus in communi crimine impetravit veniam, nimirum praerogativa Atticae eloquentiae* zu lesen sei *praerogativam*, scheint mir nicht zutreffend, wenn die Worte bedeuten: nämlich wenn die attische Beredsamkeit entscheidet.

Digitized by Google

Band folgen laſsen; dieser bietet in gleicher Vollständigkeit die wichtigsten Urkunden über die Entwickelung und leider auch die Bedrängnis der deutschen Schulen in Siebenbürgen bis 1883. Auch an diese Erscheinung knüpft sich nach zweifacher Richtung eine wehmütige Empfindung, zunächst sofern sie dem Vater des Herausgebers, D. Georg Daniel Teutsch, dem Bischof der evangelischen Landeskirche Augsburgischen Bekenntnisses in Siebenbürgen, gewidmet und dieser hochverdiente Mann seitdem heimgegangen ist. Seiner hat der Dr. Hermens in den deutsch-evangelischen Blättern von 1893 S. 555 in ebenso gerechter als warmer Weise gedacht. Noch mehr stimmt die Wahrnehmung zur Trauer, daſs die deutschen Schulen jenes Landes, welche sich früher des Jesuitismus zu erwehren hatten, seit 1848, besonders aber seit 1868 durch den vordringenden Magyarismus gefährdet werden trotz des Schutzes, den sie hiergegen im 43. Artikel des Gesetzes über die Vereinigung Ungarns und Siebenbürgens hätten finden sollen; vgl. S. 427 dieses Bandes.

Nicht weniger als 131 Aktenstücke, Schulordnungen und Stundenpläne, Reformentwürfe, endlich auch Vorstellungen gegen nationale Bedrängung sind in dem neuen Bande enthalten, versehen mit einer Einleitung über ihren Anlaſs, ihre Verfasser und die Art der Abfassung. Diese Einleitung entspricht zwar nicht völlig dem Wunsche nach einer pragmatischen Darstellung des sächsisch-siebenbürgischen Schulwesens, welchen ich in der Anzeige des ersten Bandes geäuſsert habe; aber sie ist wohl geeignet, den aufmerksamen Leser über die einzelnen Stadien dieses eigenartigen Schul- und Geisteslebens zu unterrichten. Vielleicht entschlieſst sich der geehrte Herausgeber doch noch zu einer solchen gesonderten Arbeit; sie würde um so anziehender sein, als er in der Vorrede S. I mit Recht bemerkt, daſs die Geschichte dieses Schulwesens mit der gesamten Geistesentwickelung des dortigen Volksstammes in engster Verwandtschaft steht. Auch in der vorliegenden Gestalt liefert das Werk ein klares Bild des rastlosen und doch besonnenen Strebens, mit welchem jene Volksart, zähe und aufgeschlossen zugleich, ihre Kirche und Schule als einheitlichen Bau weiter zu führen und zu schützen bemüht war. Auch was schon für die frühere Zeit bemerkt werden durfte, daſs dieser Bau in stetigem Hinblick auf die geistigen Schöpfungen des groſsen Mutterlandes entworfen und befestigt sei, giebt sich hier wieder deutlich zu erkennen. Deutsche Anregungen, deutsche Methoden und Schulbücher begegnen uns überall, sei es in der ruhigen Schularbeit oder in dem Kampfe um die Erhaltung deutscher Sprache und deutschen Volkstums, und diese Verbindung nährt trotz aller trüben Erlebnisse die Hoffnung, daſs das so tapfer und einsichtig verteidigte Kleinod des sächsischen Stammes seinem Wesen nach sich durch alle Drangsale erhalten werde.

Unter den mitgeteilten Urkunden, welche eine wachsende

Digitized by Google

Klarheit über die Aufgabe, die Gliederung und die Mittel der höheren Schulerziehung erkennen lassen, treten einige als besonders wichtig hervor. Hierzu möchte ich zunächst die neue Ordnung für die sächsischen Landschulen in dem Burgenländer Distrikt von 1791 rechnen (Nr. 84 S. 82), welche ihre äufseren und inneren Angelegenheiten, die Wahl der Unterrichtsfächer und besonders die Schulaufsicht genau regelt und der methodischen Vorschriften mehr als gut ist bietet, auch dies in Nachahmung der Bestrebungen, zu denen sich im Mutterlande die Schulen des Philanthropinismus bekannten. Ähnlich fällt in den Schulgesetzen des Kronstädter Gymnasiums (Nr. 88 S. 122), welche eine Erweiterung der von dem verdienten Honterus (Bd. I S. XXXI) gegebenen Vorschriften enthalten, die kasuistische Aufzählung der Vergehen, dazu die häufige Anwendung der Geldstrafen auf. Aus dem Volksschulplan des D. Neugeboren von 1821 (Nr. 95 S. 189) hebe ich den Vorschlag hervor, dafs niemand ein Pfarramt erhalten solle, der nicht zuvor Lehrer gewesen sei. Nach der Bildung eines besonderen Lehrstandes für die höheren Schulen seit F. A. Wolf und bei der leidigen, womöglich noch immer wachsenden Zersplitterung der Lehrfakultäten würde dies bei uns nicht mehr durchführbar sein; aber leugnen läfst sich nicht, dafs dieser Durchgang auch einige Vorteile für beide Ämter schaffen und namentlich unsere Gymnasien vor manchem Angriffe schützen würde, den sie jetzt aus Unkenntnis ihres Lebens so häufig aus der Mitte der Geistlichkeit erfahren. Übrigens liefert dieser Plan und noch mehr der folgende (Nr. 96 S. 26), welcher sich wesentlich auf das Gutachten des Konrektors Binder zu Schäfsburg stützt (Einl. S. XXXVI ff.), den Beweis sorgfältigen und sachkundigen Nachdenkens, in der Gliederung auch Rücksicht auf die psychologischen Stufen der Jugendbildung, so manches in ihnen uns auch fremd anmutet. Wiederholt treten uns Ansätze zur Gründung einer mit den obersten Schulklassen irgendwie zu verbindenden juridischen Fakultät entgegen, sehr erklärlich bei der Abgelegenheit der dortigen Bewohner, welche häufig genug zum Besuche der deutschen Universitäten weder die Zeit noch die Mittel hatten, auch sonst hierbei manchem Hindernis begegnen mochten. Von Bedeutung sind auch die unter Nr. 106 und 107 erwähnten gegenseitigen Besuche der Schulen, dort Lustrierungen genannt; nichts kommt der Schule mehr zu gute, als dafs kundige und von Liebe zur Sache erfüllte Männer sich unter einander über die wahrgenommenen Mängel und Vorzüge verständigen. Unter Nr. 117 S. 385 werden mit richtigem Blicke die Bedenken dargelegt, welche gegen das von Bonitz und Exner entworfene Organisationsstatut überhaupt und insbesondere gegen seine Einführung in die siebenbürgischen Gymnasien obwalteten. An die unter Nr. 123 u. ff. mitgeteilten Vorstellungen gegen das Aufdrängen des Unterrichts in der magyarischen Sprache knüpfe ich

Digitized by Google

bei aller Anerkennung der reichen Anlagen dieses Volkes die Hoffnung, daſs das Horazische Graecia capta u. s. w. sich auch für unsere Landsleute so weit bewähren werde, um ihnen ihre Eigenart zu schützen. Immer noch läſst sich trotz mancher Rück- und Querschritte, trotz zeitweiliger Verdunkelung der obersten Unterrichtszwecke und trotz falscher Nachgiebigkeit gegen unklare Zeitströmungen wohl behaupten, daſs das höhere Schulwesen in Deutschland nach Einheit, Gliederung und Wahl der Mittel den meisten voran —, keinem nachsteht.

Unter den verdienten Schulmännern dieser Zeit sind besonders die schon genannten Neugeboren, Binder und der Bischof Teutsch zu erwähnen. Eine wohlthuende Erscheinung ist der Jugendbund, der sich dort 1848 bildete und in idealer Weise um die Hebung der Volksbildung bemühte; schmerzlich freilich, daſs seine beiden Leiter, Roth und Fabini, ihre Beteiligung an diesen Kämpfen mit dem Leben büſsten. Wenn manches in den vorgelegten Plänen und Entwürfen unbeholfen erscheint, so erklärt sich dies leicht aus der dortigen Abgeschiedenheit; überall ist aber eine verständige und zugleich gemütswarme Abwägung der Entscheidungsgründe sichtbar. Unrecht würden wir thun, wenn wir lediglich die deutschen Unterrichtsnormen dort wiederzusehen erwarteten; jene Schulen haben für mancherlei Bedürfnisse zu sorgen, auch mögen die Mittel spärlich flieſsen. Aber das Streben dieser Volksart ist hochachtbar, und ich spreche zum Schlusse nochmals meine Freude darüber aus, daſs ihre Schulordnungen in das groſse Sammelwerk aufgenommen und daſs diese von so sachkundiger Hand und mit so warmem Herzen vor uns ausgebreitet sind.

3. Dem zweiten Bande der braunschweigschen Schulordnungen von Dr. Koldewey gebührt dasselbe anerkennende Urteil wie dem ersten; er bringt einen reichen, gut gewählten und wohlgeordneten Stoff, beweist eine ansehnliche Quellen- und Litteraturkenntnis und liefert zu der Geschichte des deutschen Schulwesens einen wertvollen Beitrag von wissenschaftlichem Gepräge. Die Einleitung dient der Erläuterung der nachfolgenden Urkunden und giebt hierin einen Überblick über die Entwickelung der braunschweigischen Schulen mit Ausschluſs der in dem ersten Bande behandelten Hauptstadt, obschon gelegentlich auch deren Einrichtungen gestreift werden; sie beschreibt hierbei die verschiedenen Arten von den anfänglichen Stifts- und Klosterschulen bis zu den heut bestehenden Schulgattungen etwa bis 1830 nach ihrer allgemeinen Gestalt, ihren Mitteln, ihrem gegenseitigen Verhältnis. Wenn seitdem ihr inneres Leben und Wirken manche Änderung und Förderung erfahren hat, so wird hierdurch ihre gesetzliche Form wenig berührt. Eine zusammenhängende Schulgeschichte wird hiernach freilich nicht überflüssig; innerhalb dieser würde auch eine beurteilende Musterung der jeweiligen Schulbücher und

Unterrichtsmittel unentbehrlich sein. Der Herr Herausgeber hat diese Aufgabe, deren Bedeutung und Schwere er in der Vorrede S. VIII f. richtig schildert, als zu wenig vorbereitet noch von der Hand gewiesen; es ist mein dringender Wunsch, daſs er für sie später noch Zeit und Neigung gewinne. Bei aller Anerkennung der Leistungen, welche wir auf diesem Gebiete Specht, Kämmel, G. Schmid u. a. mehr freilich für die Pädagogik als für das Leben in der Schule selbst verdanken, sind wir noch weit entfernt von einer pragmatischen Geschichte unseres Erziehungswesens, welche dessen Bahnen und Bedingungen, seine wechselnden und doch geschichtlicher Notwendigkeit entspringenden Gestalten und seinen Zusammenhang mit der Gesamtentwickelung des nationalen Geistes verständlich machte. Daſs in einer solchen Geschichte, welche sich natürlich nicht auf ein einzelnes Landesgebiet beschränken könnte, die Lehrbücher, sowohl Mittel als Schöpfungen des Unterrichts, eine eingehende Betrachtung verdienen, bedarf des Beweises nicht.

In der Einleitung, welche die Schulgesetzgebung des Landes in sieben Abschnitten beschreibt, werden die niederen und höheren Schulen nicht gesondert, da beide ursprünglich in den Trivialschulen einen gemeinsamen Boden haben und überdies wichtige Vorgänge, so die Schulordnung des hochverdienten Herzogs Julius von 1569 S. 25—78 und des Herzogs August von 1651 S. 144 bis 168, sich auf beide Gattungen erstrecken. Einzelnen Anstalten, welche an sich oder nach ihrem Einfluſs von Bedeutung waren, so dem Pädagogium zu Gandersheim, das die eigentliche Pflanzschule der späteren Universität in Helmstedt bildete, der Klosterschule in Walkenried, den Schulen und der Ritterakademie in Wolfenbüttel, ist eine breitere Betrachtung gewidmet; ihre Ordnungen liefern ein lebendiges und belehrendes Bild der damaligen Einrichtungen und Erziehungszwecke. Manches bestand vorübergehend, wenn auch nicht ohne Wirkung; hierzu ist das philologisch-pädagogische Seminar zu rechnen, welches Wiedeburg an der Helmstedter Stadtschule und neben der dortigen Universität errichtete, mit deren Aufhebung 1810 auch dieses Seminar einging; vgl. S. LXVII u. 463—477. Wenn in früherer Zeit die Vermehrung der Kenntnisse neben der Erziehung zu Sitte und Ordnung das Hauptziel war, so setzte sich dieses Seminar die Bildung der geistigen Kraft zum allgemeinen Zwecke. Der Herr Herausg. hat ganz Recht mit der Bemerkung, daſs ich diese Anstalt in meinem Aufsatze über pädagogische Seminare (Schmids Encykl. V) übersehen habe; sie hätte mir um so eher bekannt sein sollen, als ich später selbst das Gymnasium in Helmstedt besucht und dort auch die Vorteile der Stiftung genossen habe, welche von der brandenburgischen Prinzessin Anna Sophia an dem Gymnasium in Schöningen begründet und von dort nach Helmstedt übertragen wurde; vgl. S. LXXVIII u. 177.

Digitized by Google

Anziehend ist S. CXXXI dargestellt, wie gering trotz Campes persönlichem Einflusse die Wirkung, namentlich die Nachwirkung des Philanthropinismus im Herzogtum gewesen ist; dies mag uns ein Trost unter den Bekümmernissen sein, welche heute über uns durch die Versuche und zeitweiligen Erfolge ungeberdiger Schulverbesserer heraufgeführt werden. Umgekehrt ist die Wahrnehmung erquicklich, dafs die Ordnung der Maturitätsprüfungen an den braunschweigischen Gymnasien nicht sofort von oben herab vorgeschrieben wurde, sondern sich allmählich und in Freiheit an den einzelnen Anstalten bis zu allgemeinen Normen entwickelt hat. Ich kann aus eigener Beobachtung versichern, dafs die Forderungen in dieser Prüfung z. B. an dem Gymnasium in Helmstedt nicht geringer, die Leistungen in den sprachlichen Fächern höher wenn auch nicht so gleichförmig waren, als dies bei uns heut zu Tage der Fall ist. Nicht ebenso möchte ich über die Prüfungen der Schulamtskandidaten urteilen; der damalige Mangel an einheitlichen Bestimmungen hat sicher manchem Unberufenen den Zugang zum Lehramt erleichtert. Nur dafs auch hier die Gleichmäfsigkeit nicht übertrieben und den Prüfungsbehörden eine nicht zu eng bemessene Freiheit verstattet werden sollte! Da das Prüfungsgeschäft jetzt überwiegend in den Händen der Universitätslehrer liegt, so ist nicht zu besorgen, dafs die Fachbildung der künftigen Lehrer zu kurz komme. Es mufs nur irgendwie dafür gesorgt werden, dafs auch der allgemeinen und einheitlichen Geistesentwickelung ihr Recht innerhalb der Prüfung werde. Indes ist diese Frage zu schwierig und inhaltsreich, um hier auch nur andeutungsweise behandelt zu werden. Wichtig sind hierfür die mitgeteilten Protokolle und Zeugnisse über die Lehramtsprüfungen von 1653—1815 S. 541 ff.: auch abgesehen von einzelnen Dokumenten der Unwissenheit zeigen sie deutlich, wie man von geringen und einfachen Forderungen zu wissenschaftlicher Strenge und Vervielfältigung fortgeschritten ist. Arbeiten und Prüfungsergebnisse aus den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts, welche ich früher durchzusehen Gelegenheit hatte, erreichten nicht ganz das Mafs der Kenntnisse, welche unseren abgehenden Gymnasiasten nach den Prüfungsordnungen von 1834 und 1856 abverlangt wurden. Jene Zeit fiel freilich vor die Wirksamkeit des grofsen Wolf.

Auch in anderer Richtung ist der Vergleich zwischen früher und jetzt lehrreich: unser Buch teilt verschiedene Speiseordnungen mit, so namentlich für das Pädagogium in Gandersheim S. 104 und für das Alumnat in Walkenried S. 176. Es erhellt aus ihnen klar genug, dafs die Jugend in jenen Schulen damals reichlichere Kost erhielt, als dies jetzt innerhalb und aufserhalb solcher Anstalten die Regel ist. Dieselbe Beobachtung ergiebt sich aus dem Küchenzettel des 1701 zu Königsberg gestifteten Waisenhauses, selbst aus der Speiseordnung der Freitische an der Halleschen

Digitized by Google

Universität um 1700, wiewohl diese doch wahrlich nicht auf Üppigkeit berechnet waren. Dergleichen Thatsachen verdienen auch Beachtung, wenn man das Aussehen unserer heutigen Jugend allzu schmächtig finden will.

Für die Kenntnis des braunschweigischen Schulwesens liefert unser Werk reichen Stoff; wenn sich doch hierzu eine wissenschaftliche Geschichte der zu ihrer Zeit so bedeutenden Helmstedter Universität aus berufener Feder gesellen wollte! Jenes Schulwesen hat sich, der Eigentümlichkeit des Landes entsprechend, im ganzen stetig und konservativ entwickelt und verdankt diesem Gange unschätzbare Vorteile. Der Kenntnis dieser Entwickelung dient auch eine kleinere Schrift desselben Verfassers, auf welche ich mir gestatte hiermit aufmerksam zu machen. Dies ist die landeskundliche Litteratur auf dem Gebiete der Kirche und des Unterrichtswesens im Herzogtum Braunschweig, welche der Verein für Naturwissenschaft zu Braunschweig in seinem VII. Jahresberichte veröffentlicht hat.

Halle a. S. Wilh. Schrader.

E. Horn, Die Disputationen und Promotionen an den deutschen Universitäten, vornehmlich seit dem 16. Jahrhundert. Mit einem Anhang, enthaltend ein Verzeichnis aller ehemaligen und gegenwärtigen deutschen Universitäten. Leipzig 1893, O. Harrassowitz. 8.

Wenn Horn von seiner Schrift sagt *μωμήσεταί τις μᾶλλον ἢ μιμήσεται*, so hat er recht mit der Annahme, dafs wohl keiner ihm seine Arbeit nachmachen wird; denn tausende von alten Disputationsschriften und Dissertationen auf ihre Titelblätter, ihren Inhalt und ihre Beigaben hin gründlich durchzustudieren, das ist weder eine kleine noch eine lockende Arbeit. Dagegen hat er das *μωμᾶσθαι* kaum zu befürchten, ist es ihm doch gelungen, aus sprödem Stoff die Farben zum anschaulichen Bilde eines wichtigen Teiles des früheren Universitätsunterrichtes zu gewinnen und dadurch ein wertvolles Hülfsmittel für die Bibliographie der Universitäten und einen sehr schätzenswerten Beitrag zur Geschichte der Pädagogik zu liefern.

Die Grundlinien dieses Bildes sind folgende. Die Universitäten haben seit der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts eine wesentlich andere Stellung und Bedeutung, als sie vor dieser Zeit hatten. Während sie jetzt Forschungsanstalten sind, fiel ihnen in der Zeit vom 14.—17. Jahrhundert die Aufgabe zu, die heutzutage die Gymnasien und anderen höheren Lehranstalten haben, nämlich den überkommenen wissenschaftlichsn Stoff besonders in der Gestalt, wie ihn die Schriftsteller des Altertums und ihre Erklärer festgestellt haben, vorzutragen; ferner sollten sie die Studenten in den Stand setzen, ein zu beweisendes Thema nach allen Regeln und mit allen Künsten der Dialektik zu behandeln. Das docere und disputare sind also die beiden Bestandteile des akademischen

Digitized by Google

Unterrichts gewesen. Das Dozieren vollzog sich in den Vorlesungen (lectiones, lecturae, scholae), die zum gröſsten Teil öffentlich waren. Durch die Vorschriften der Universitätsstatuten war den Professoren aufgetragen, an bestimmten Wochentagen zu bestimmten Stunden bestimmte Bücher ihres Faches zu lesen, zu analysieren, zu interpretieren. Da kursorisch gelesen wurde über eine Disziplin, die sich mehrere Jahre hindurchziehen konnte, so war es leicht möglich, daſs die Studenten, die kamen und gingen, bei einer solchen Lehrweise nur bruchstücksweise Einblicke in die verschiedenen Zweige ihrer Wissenschaft erhielten. Um diesem Übelstande abzuhelfen, richtete man Privatvorlesungen ein. Während die öffentlichen Vorlesungen in den Auditorien der Universität gratis gehalten wurden, versammelten sich die Studenten zu diesen in einem privaten Raume, etwa im Hause des Professors, und bezahlten ihn für die hier gehaltenen Vorträge besonders. Wichtiger beinahe als die Vorlesungen waren die Disputationen, denen man, wie es scheint, einige Tage in der Woche ganz und von den übrigen Tagen die Zeit widmete, die nicht durch Vorlesungen in Beschlag genommen war. Der Zweck der Disputationen war ein doppelter, ein objektiver und subjektiver; sie zielten erstens auf die Ermittlung der Wahrheit, zweitens auf dialektische Fertigkeit und Handhabung der Autoren ab. Der Form nach unterschied man disputationes publicae, circulares und privatae.

Bei den disputationes publicae ging es folgendermaſsen her. Durch öffentlichen Anschlag war bekannt gemacht, daſs nach acht Tagen unter dem Vorsitze des Praeses N (meistens eines Professors) der Respondens N (ein dem Professor-Praeses nahestehender Student) über die gleichfalls öffentlich angeschlagenen Thesen (später wurden aus den Thesen vollständige Disputationsschriften mit angehängten Thesen) disputieren werde. An dem betreffenden Tage war das Auditorium festlich geschmückt, die Subsellien waren mit Teppichen belegt; auf dem oberen Katheder saſs der Professor-Präses; auf dem unteren stand vor ihm der Respondent; diesem gegenüber nahmen die zwei oder drei ordentlichen Opponenten Platz. Die Corona bildeten die Professoren, Magistri und Baccalarien der Fakultät, alle in Amtstracht; zugegen waren auch der Dekan als Aufsicht führende Amtsperson und, seiner Befehle gewärtig, die Pedellen. Der Präses eröffnete die Disputation, die opponentes ordinarii brachten ihre Einwände gegen die Thesen vor; der Respondent antwortete. Es folgten die Einwände der auſserordentlichen Opponenten, der Professoren und Magistri der Corona, nach Rang und Alter; jedem war dabei eine bestimmte Zeit und eine bestimmte Anzahl Argumente zugemessen. Der Präses gab Acht, daſs die Ordnung aufrecht erhalten und nach der Regel verfahren wurde, bisweilen half er auch dem von ihm bestellten Respondenten ein. Zur Abhaltung

Digitized by Google

einer Anzahl von solchen disputationes publicae waren die Professoren aller Fakultäten verpflichtet; sie waren die Verfasser der Thesen bezw. der Disputationsschriften, für deren Druck die Universität sorgte oder wenigstens den Professoren bestimmte Beträge zahlte; sie hatten sich auch den Respondenten zu beschaffen; fanden sich keine freiwilligen Respondenten, so nahm man sie aus der Zahl derer, die eine der drei akademischen Würden, des Baccalareats, der Licentiatur, des Doktorats erstrebten. Diese Art der disputationes publicae hieſsen ordinariae. Viel zahlreicher waren die nun zu besprechenden disputationes publicae extraordinariae. Die Studenten hatten in einer Reihe von Fällen ein Interesse daran, als Respondenten aufzutreten; dann wandten sie sich an einen ihrer Professoren mit der Bitte, eine disputatio publica zu veranstalten und als Präses zu fungieren. Auch in diesen Fällen verfaſste meistens der Professor, selten der Respondent die Thesen bezw. die Disputationsschrift; im übrigen verlief die Disputation in derselben Weise wie bei den disputationes ordinariae, nur daſs hierbei die Respondenten für die Druckkosten aufkommen muſsten. Die Disputationsschriften waren somit für die Professoren eine günstige Gelegenheit, die Ergebnisse ihrer Studien auf billige Weise zur Drucklegung zu bringen und ihnen die Feuertaufe der ersten Kritik zuteil werden zu lassen. Solcher Anlässe zur Veranstaltung von Disputationen gab es für die Studenten folgende: erstens muſsten alle, die baccalarei, licentiati oder doctores werden wollten, nachweisen, daſs sie in einer bestimmten Anzahl von Disputationen als Respondenten aufgetreten waren; ferner diente der durch die Disputationsschrift erbrachte Nachweis (die öffentliche Bekanntmachung der Disputation war zugleich Titelblatt zu den Thesen oder der Disputationsschrift) in manchen Staaten geradezu als Fakultätsexamen, so in Sachsen, wo man auf Grund solcher juristischen Disputationen zur niederen Gerichtspraxis zugelassen wurde; sodann galten diese Disputationsschriften als specimina eruditionis zur Erlangung von Stipendien oder als Zeugnisse des Studienfleiſses Eltern, Verwandten und Gönnern gegenüber; auch pflegte man, wenn einer zu einer anderen Universität überging, die Abhaltung einer Valedictionsdisputation zu veranlassen und die Schrift, auf der man als Respondent genannt war, als eine Art Studienzeugnis dorthin mitzunehmen; manche wohlhabende und dialektisch geschulte Studenten veranlaſsten eine Disputation wohl auch aus reiner Lust am Disputieren; endlich pflegte man hochstehenden Persönlichkeiten, die die Universität mit ihrer Anwesenheit beehrten, das Schaugepränge einer Disputation als eine Art Paradestück vorzuführen. Wegen der Entfaltung dieses Prunkes hieſsen die disputationes publicae auch solennes; die ordinariae waren durchweg solennes, bei den extraordinariae schenkte man sich bisweilen, wohl um der Kosten willen, die Entfaltung des Prunkes. — Abweichungen von dieser

Digitized by Google

gewöhnlichen Ordnung der Disputationen fanden nur in seltenen Fällen statt, hauptsächlich in folgenden. In manchen öffentlichen Disputationen, die wohl durch die Universitätsstatuten genauer bestimmt waren, fungierten Baccalarien oder Magistri als Präsiden. Ferner wenn ein Student eine der akademischen Würden erringen wollte, so mufste er zu der betreffenden Inauguraldisputation die Thesen oder die Disputationsschrift liefern und disputierte ohne Präses vom unteren Katheder aus. Umgekehrt wenn ein Doktor sich als Professor habilitieren wollte, so disputierte er über die von ihm verfafsten Thesen oder die Schrift vom oberen Katheder herab als Präses ohne einen Respondenten.

Da die disputationes publicae für die Studenten vielfach sehr kostspielig waren, manche auch wohl die Öffentlichkeit abgeschreckt haben mag, so scheint es, als ob dadurch ihre Frequenz allmählich abgenommen habe und als ob daneben eine einfachere, minder kostspielige Form aufgekommen sei, nämlich die disputationes circulares. Darunter sind Übungen zu verstehen, die ein geschlossener Kreis von Studenten, ein „Disputierkränzchen" unter der Leitung eines Professor-Präses anstellte, und zwar unter Zugrundelegung eines Autors (z. B. der Institutionen), der durchdisputiert wurde, oder von geschriebenen Thesen oder einer diktierten Streitschrift. Der Name erklärt sich daraus, dafs die Mitglieder in einem bestimmten Zirkel, d. h. in einer durchs Los bestimmten Folge abwechselnd als Respondenten oder Opponenten thätig waren. Den Vorsitz führte ein Professor, den die Studenten sich wählen konnten, aber nicht besonders zu honorieren brauchten, weil die Professoren für diese Zirkulardisputationen einen Teil ihres Gehaltes bezogen; auch hier stammten die strittigen Sätze oder die Streitschrift meistens von dem Professor-Präses her; doch kam es bisweilen vor, dafs über Arbeiten der Teilnehmer disputiert wurde. Diese Übungen fanden in einem Auditorium der Universität statt unter Anwesenheit von Zuhörern, die sich jedoch, anders als bei den öffentlichen Disputationen, stumm verhielten.

Aber selbst diese vereinfachte Art der Disputationen mochte schüchternen Naturen noch zuwider sein. Hatten sie das nötige Geld, so veranlafsten sie den einen oder andern Professor, wie private Vorlesungen so auch private Disputationen zu veranstalten. Für diese disputationes privatae mufsten sie natürlich besonderes Honorar zahlen; der Verlauf derselben war im übrigen wohl derselbe wie bei den Zirkulardisputationen.

Ähnlich wie an den Universitäten wurden die Disputationsübungen auch an den akademischen Gymnasien, jenen nicht vollberechtigten Universitäten, insofern als sie die akademischen Würden nicht verleihen konnten, gehalten. — Schon frühe kommen Klagen vor über den abusus disputandi, über Spiegelfechterei und leeres Schaugepränge bei diesen Disputationen. Die Achtung

Digitized by Google

vor diesen Übungen sank daher allmählich, ihre Frequenz nahm mehr und mehr ab. Vergeblich war es, dafs zu Ende des 17. und im Anfang des 18. Jahrhunderts eine Anzahl Hallenser Professoren der leeren Form neuen Gehalt zu geben suchten; ein neuer Geist war seit dem dreifsigjährigen Kriege in die studentische Jugend gefahren; auch die Bemühungen jener Männer konnten den Disputationen ihre alte Bedeutung an den Universitäten nicht wiedergeben. Nur ein spärlicher Rest dieser einst so eifrig gepflegten Übungen hat sich auf einigen Universitäten in der öffentlichen Disputation aus Anlafs der Doktorpromotion bis in die Jetztzeit erhalten, ebenso wie es bis in den Anfang unseres Jahrhunderts an einigen süddeutschen Universitäten noch Sitte war, dafs die Doktordissertationen von den Professoren verfafst oder doch überarbeitet wurden.

Dies die wichtigsten Ergebnisse der auf einem umfassenden Studium beruhenden, überaus sorgfältigen und durchweg mit überzeugender Beweiskraft geschriebenen Ausführungen des Verf.s über die Disputationen. Sie haben ihn unvermerkt auf die Promotionen hingeführt, und nachdem er vorher gelegentlich über das Wesen und den Ursprung der drei akademischen Grade gehandelt hat, spricht er in den letzten Abschnitten seines Buches über deren weitere Entwicklung und die Doktorpromotionen einst und jetzt. Hervorheben möchte ich aus diesen Kapiteln die lehrreichen und teilweise ganz Neues bringenden Abschnitte über die doctores bullati und die doctores legitime promoti sowie über die Privilegien, die den Doktoren zustanden. Wichtig und teilweise neu ist auch das, was Horn über die akademischen Gymnasien mitteilt; sein Verzeichnis derselben ist jedesfalls vollständiger als alle bisher bekannt gewordenen. Wir schliefsen unsere Besprechung des gehaltvollen Werkes mit dem Wunsche, dafs der Verfasser seine reichen Kenntnisse benutzen möge, um weitere Aufschlüsse über die Geschichte des akademischen Unterrichts zu geben.

Cassel. H. Schmitt.

Julius Baumann, Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten. Wie sie heutzutage eingerichtet sein sollten. Göttingen 1893, Vandenhoeck und Ruprecht. VIII u. 144 S. 8. 2,40 M.

Der Verf. bestimmt zunächst die moderne Civilisation, als deren Hauptstücke bezeichnet werden: Vermehrung von Kraft und Wohlsein auf Grund der Naturwissenschaft, Streben nach gröfserer Ausgleichung in Verteilung der Güter, ausgebreitetere Teilnahme am Staatsleben und religiöse und wissenschaftliche Freiheit. Von dieser Grundlage aus wird in grofsen Grundzügen dargelegt, wie unser gesamtes Schulwesen eingerichtet werden müfste, wenn es dem heutigen Standpunkte der ganzen Weltauffassung und Lebensbehandlung entsprechen soll. Die Allmacht der Erziehung, die das vorige Jahrhundert proklamierte, wird von dem Verf. verworfen.

Digitized by Google

Die Volksschule hat den Schüler so weit zu bringen, dafs er sich im Leben durch eigne Kräfte forthelfen kann. Dazu sind aber nur die Elemente des Lesens, Schreibens, Rechnens und Zeichnens, sowie der Naturwissenschaft erforderlich, auch Handfertigkeitsunterricht, einige Kenntnis der deutschen Sprache — die Orthographie wird heute überschätzt —, Geographie, Geschichte, einige nationalökonomische Kenntnisse, einige Kenntnis der Landes- und Gemeindeverfassung, die Grundbegriffe von der Macht des Menschen gegenüber der Natur, von Naturgesetzen, der Erhaltung der Masse, der Verwandlung der Naturkräfte in einander. Ein besonderer Moralunterricht ist nicht erforderlich; denn das Ganze, was den Schülern in dem Unterrichte vorgeführt wird, enthält schon ein praktisches Lebensideal, nämlich dasjenige, das Locke einmal so ausgedrückt hat, die moralische Aufgabe des Menschen sei, seine Kräfte auszubilden zur eigenen Subsistenz und zum gemeinsamen Gebrauche des Lebens. Auch das wird bei dieser Art des Unterrichts ganz von selbst in dem Kinde entstehen, was man das religiöse Gefühl nennt; denn dieses ist etwas ganz Natürliches, in jedem Menschen von selbst Entspringendes. Das Lesebuch soll eine ganz objektive Darstellung der Hauptreligionen geben, derer, die bei uns sind, und auch derer, die bei uns nicht sind; letztere werden kurz behandelt. Wenn nun auch ein besonderer Religionsunterricht nicht notwendig ist, so ist ein kirchlicher Unterricht doch wünschenswert; er soll blofs die Grundzüge der christlichen Lehre vermitteln und von vornherein darauf rechnen, dafs erst im späteren Leben die eigentliche Wirksamkeit dieser Lehren eintreten werde. Zwang zu diesem Religionsunterrichte soll nicht stattfinden; die Kirche mufs ihn durch ihre Geistlichen erteilen lassen; denn der Lehrer hat nicht die dazu erforderliche theologische Bildung, die ihn befähigte, zu der Entwickelung der im steten Flufs begriffenen religiösen Dinge Stellung zu nehmen und zu behaupten. Der Verf. schwärmt für eine allgemeine Volksschule bis zum 14. Jahre, verkennt aber nicht, dafs bei der heutigen sozialen Lage dieses Ideal noch nicht durchzuführen ist. Wir fürchten, dafs es mit seinen übrigen Aufstellungen nicht anders sein wird. Gerade die Lehrer wünschen den Religionsunterricht beizubehalten und zu erteilen; darin sind Konservative und Liberale völlig einig, wie sich erst wieder auf der Allgem. Lehrerversammlung in Leipzig Pfingsten 1893 konstatieren liefs.

Unter höheren Schulen will der Verf. alle umfafst wissen, „deren Unterricht über das 14. Lebensjahr hinauszielt“. Was im allgemeinen über die höheren Schulen gesagt wird, ist nicht neu, so z. B. dafs der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht eine zu geringe Stundenzahl habe, die Bedeutung der Geschichte, formale Bildung u. a. Das Mittelalter wird für die Litteratur unseres Volkes als nicht so wertvoll betrachtet, „dafs auf den vor-

Digitized by Google

bereitenden höheren Schulen dasselbe einen Teil des deutschen Unterrichtes als solchen bilden müſste". Das Englische tritt sehr in den Vordergrund, obgleich das Französische nicht vernachlässigt wird; die methodischen Vorschläge des Verf.s bleiben hinter dem, was auf diesem Gebiete an guten Anstalten thatsächlich bereits geleistet wird, zurück. Nationalökonomie wird gefordert, ebenso Bekanntschaft mit den Grundzügen des rechtlichen Lebens und den Einrichtungen des Staatslebens, eigentlicher Moralunterricht ist nicht nötig, Religionsunterricht nach der Konfirmation ist wünschenswert, „muſs aber mehr in geschichtlicher Weise gegeben werden". Das griechische und römische Altertum müssen immer in der höheren Jugendbildung eine Rolle behalten; aber Griechisch und Lateinisch sollen erst von U III ab eintreten (also das Frankfurter System); aber das Griechische müſste in U III beginnen, das Latein erst in U II. Privatanstalten sind wünschenswert; das Abiturientenexamen als solches müſste beseitigt werden. Die höhere Mädchenerziehung muſs sich von der der männlichen Jugend durch Anschluſs an das Konkrete und das Helfen im Detail unterscheiden; denn diese beiden Züge bilden die Hauptstärke der Mädchen. Damit werden die Mädchengymnasien mit Recht verworfen, insofern sie einfach die Gymnasien kopieren.

Auch für die Reform der Universitäten macht der Verf. Vorschläge. Das Allgemeine und bloſs Angedeutete übergehen wir; denn man würde vielleicht manches irrig auffassen, was bei dem Mangel an präzisen Vorschlägen fast unvermeidlich ist. Gegen das Studium nur für das Examen, das mit Recht als recht verderblich bezeichnet wird, und gegen die Übertreibung der Doktordissertationen, die stets eine neue wissenschaftliche Entdeckung enthalten sollen, zieht der Verf. sehr glücklich zu Felde; aber wirklich brauchbare Vorschläge zur Abhülfe macht er nicht, da das, was er vorschlägt, so gut gemeint es ist, praktisch durchführbar sich nicht erweisen wird.

Das Einjährigenjahr soll entweder vor oder nach dem Universitätsstudium abgedient werden, Einberufungen nur in den Ferien erfolgen. Die körperlichen Übungen treten künftig allgemein hervor, Fechten und Tanzen wird allgemein gelehrt, auch Anleitung zu feineren künstlerischen oder mechanisch-technischen Arbeiten wird gegeben. Hier wie überall stimmt der Verf. in die übertriebenen Erwartungen vom Handfertigkeitsunterrichte ein. Da ich denselben bereits vor 42 Jahren selbst erhalten habe, gestatte ich mir, an die weltumgestaltende Wirkung desselben nicht zu glauben; er wird vielmehr, wie alle Wunderdinge, allmählich auf das ihm gebührende Maſs der Wertschätzung zurückgeführt werden.

Die Stipendien werden abgeschafft, an ihre Stelle treten „Häuser mit Selbstverwaltung", in die der Student vom dritten Semester ab eintreten und „in denen er sich halbe oder ganze

Digitized by Google

freie Station verdienen kann durch Nachweis von Kenntnissen und freiwilligen Arbeiten“. In jedem solchen Hause wohnt ein Privatdozent; für diese Häuser werden die bisherigen Stipendien verwendet. Die Honorare werden zu einer Gesamtsumme erhöht, für welche 18—24 Kollegienstunden beliebig belegt werden können; wer sich einem strengen Examen unterzieht in irgend einem während der Ferien selbständig betriebenen Zweige, erhält das Honorar erlassen, für das die Regierung eintritt. Die Ferien betragen vier Monate, verteilt auf zweimal zwei Monate, die nach je vier Monaten Vorlesungen eintreten. Bezüglich der Zulassung zur Doktor- und Staatsprüfung bildet nur der Ausweis über die wissenschaftliche Vorbereitung durch eine Arbeit die Vorbedingung. Für die einzelnen Fakultäten werden ebenfalls gründlich eingehende Vorschläge gemacht. Wir heben nur hervor, was sich auf die Lehrerbildung bezieht. Jeder künftige Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften sollte drei Semester nur Wissenschaft als solche studieren und nach dieser Zeit ein Examen machen in dem, was er getrieben, mündlich oder schriftlich; für die künftigen Gymnasiallehrer sollten dann etwa vier Semester gelehrt werden: Algebra, Elemente der Integralrechnung, dann sphärische Trigonometrie und praktische, analytische und darstellende Geometrie, Physik, Astronomie, Botanik, Anatomie und Physiologie, Zoologie, Mineralogie und Geologie, Elemente der anorganischen, Grundbegriffe der organischen Chemie, Hygiene. Doch kann man auch den Lehrerkursus zuerst durchmachen und die drei wissenschaftlichen Semester nachfolgen lassen. Später erhalten die Lehrer alle fünf Jahre einen dreiwöchigen Kurs an einer Universität, wo ihnen die Fortschritte der Wissenschaft vorgeführt werden. Die Bildung der alten Philologen soll hauptsächlich durch Lesen und bei den neueren durch die Übung in den lebenden Sprachen erworben werden, wozu drei Semester eigentlich wissenschaftliche Studien kommen; von der Pädagogik wird nur die wissenschaftliche Grundlegung der Universität zugewiesen. Der Bildungsgang der Geschichtslehrer ist dem der humanistischen und modernsprachlichen Pädagogen analog; etwa drei Semester historisches Fachstudium, dann drei bis vier Semester Geschichte und Geographie mit besonderer Rücksicht auf die vorbereitenden höheren Schulen. An keiner Universität dürfte ein wöchentlicher orientierender Vortrag über die neuesten Tagesereignisse oder sozialpolitischen Inhalts fehlen. Die Professoren werden sich noch mehr als bisher in folgende Arten scheiden: 1. Forscher, die, indem sie die Wissenschaft fortbilden, auch ihre Schüler anleiten, dasselbe zu thun. 2. Lehrer der Wissenschaften, die ihr Fach im ganzen vortragen und dem Studenten ein Bild davon geben, und 3. diejenigen, welche besonders den künftig praktisch-geistigen Beruf im Auge haben, die theoretischen Grundlagen desselben geben und darauf hinweisen, was von dem Ge-

Digitized by Google

triebenen für die Praxis als besonders wertvoll auszusondern ist. Die zweite Art muſs dem Studierenden die Einführung geben auf der Universität, der ersten muſs dieser mindestens zwei Semester widmen; will er nicht wissenschaftlicher Forscher werden, so geht er dann zur dritten über. Über die Behandlung der Prüfungen wird manches Interessante gesagt, und auch über die Umgestaltung des studentischen Lebens durchaus wünschenswerte Änderungen empfohlen. Bis zur Durchführung einer gröſseren Freiheit im Unterrichtswesen wird die Einsetzung eines Ober-Unterrichtsrates vorgeschlagen, der dem Unterrichtsminister als beratende Behörde zur Seite stehen soll.

Die Schrift ist sehr wohlgemeint, und theoretisch findet sich auch manches Wertvolle. Aber daſs sie von praktischen Folgen begleitet sein wird, kann ich mir nicht vorstellen — namentlich weil das Vorgeschlagene häufig recht unpraktisch ist.

Gieſsen. Herman Schiller.

O. Frick, Schulreden. Herausgegeben von Georg Frick. Gera 1893, Theod. Hofmann. 117 S. gr. 8. 1,50 M.

O. Frick, Pädagogische und didaktische Abhandlungen. Herausgegeben von Georg Frick. Band I und II. Halle a. S. 1893, Buchhandlung des Waisenhauses. VI u. 580, bezw. 739 S. gr. 8. 9, bezw. 12 M.

Nicht nur von den Freunden des entschlafenen bekannten Direktors der Franckeschen Stiftungen, sondern gewiſs auch in weiteren Kreisen werden diese Sammlungen seiner Schulreden und pädagogischen Abhandlungen willkommen geheiſsen werden. Sie ermöglichen einen tieferen Einblick in die reiche Gedankenwelt des Mannes, der wie kein zweiter in den letzten Jahrzehnten anregend auf die Gestaltung des Unterrichts an höheren Schulen eingewirkt hat. Sie zeigen, daſs die vielen weit verstreuten, zum Teil gar nicht mehr zugänglichen Veröffentlichungen Fricks durch ein starkes inneres Band, eine wohlbegründete, einheitliche Grundanschauung zusammengehalten werden. Die Grundlinien der späteren Ausführungen sind bereits in den meist der früheren Zeit angehörigen „Schulreden" intuitiv, ohne die Rechenschaft eines Systems, mit kühner Freiheit hingeworfen.

Der Verf. trieb eben nie seinen Beruf mechanisch, in bequemer Anlehnung an die Überlieferung, sondern mit ernster Besinnung auf das wahre Ziel seiner Arbeit und auf die besten Mittel und Wege das Ziel zu erreichen. Dabei kam es seiner Entwickelung sehr zu statten, daſs ihm bereits in dem jugendlichen Alter von 32 Jahren der ebenso verantwortungsvolle wie ehrenvolle Auftrag wurde, die Realschule zu Burg zu einem Gymnasium auszubauen. Damit wurden die praktischen pädagogischen Berufsaufgaben in den Mittelpunkt seines Denkens und Strebens gerückt, und obwohl er als Student, Kandidat und angehender

Digitized by Google

Lehrer mit höchster Begeisterung seiner Spezialwissenschaft, der Philologie, und den ihr dienenden allgemeinen Wissenschaften, Philosophie und Geschichte, gelebt und die philologische Wissenschaft durch bedeutsame Spezialforschungen wie über die Schlangensäule in Konstantinopel bereichert hatte, war von nun an, nachdem ein Mann wie Schulrat Heiland ihm die Gröſse seiner pädagogischen Aufgabe mit heiligem Ernst vor die Seele gemalt, die Fürsorge für die liebe Jugend, für ihre Erziehung, für die erzieherische und wahrhaft bildende Gestaltung des Unterrichts das oberste Ziel alles seines Strebens, in dessen Dienst sich alle weiteren wissenschaftlichen Studien stellen muſsten.

Die erste Frucht dieser Bemühungen waren die ausgeführten Lehrpläne für den deutschen, den lateinischen und griechischen und den französischen Unterricht, welche zuerst den Programmen des Burger Gymnasiums als wissenschaftliche Beilage beigegeben wurden und nun mit Recht in den zweiten Band der Abhandlungen aufgenommen sind. Über sie wie über die in dieselbe Zeit gehörige Abhandlung zur Programmfrage hat sich Ref. bereits früher in dieser Zeitschrift ausgesprochen (Bd. XLVI Heft 6). Desgleichen über die bis dahin zugänglichen Schulreden. In der vorliegenden Sammlung sind diese nun vereinigt und durch neue bis dahin noch ungedruckte erweitert worden. Das Ziel der Gymnasialbildung, wie der Bildung überhaupt, ist auch in den neuen Reden das gemeinsame Thema.

Die in Rinteln bei seiner Einführung Ostern 1874, bei der Grundsteinlegung des neuen Gymnasialgebäudes am 2. Juni 1875 und bei der Einweihung am 18. Oktober 1876 gehaltenen Reden führen die Beschreibung des Zieles der Gymnasialbildung einfach weiter fort. Pflege des Naturgefühls, Weckung und Pflege wissenschaftlichen Lebens, der Freude am Schönen, des Trachtens nach dem Guten, Umsetzung des ästhetischen und wissenschaftlichen Lebens in ein sittliches, wodurch allein erst das ideale Leben, in das die Schüler eingeführt werden, jene Bildung wirkt, welche in der Ausprägung eines gehaltvollen Bildes, d. h. eines Charakters besteht, dazu Erhebung des durch die Ideale erhöhten persönlichen Lebensgefühls zum Volks- und Nationalgefühl und endlich die Einsenkung dieses ganzen idealen Lebens in den Ernst und die Tiefe des religiösen Lebens, ohne welche es doch ein „leerer Klang“ bleibt, das sind die Ziele, die hier aufgestellt werden. Das Bild Christi, der die Wahrheit, der Weg und das Leben ist, in die jungen Seelen zu prägen, daſs er ihnen wird zum Centrum nicht nur religiöser Erkenntnis, sondern zu dem Centrum, von dem alle Erkenntnis Klarheit empfängt, und zum Ruheport ihres erlösungsbedürftigen Herzens wie zum Quell des Lebens, in dem alles sonstige ideale Leben erst seinen tiefsten Grund und sein höchstes Ziel findet, das ist die höchste Aufgabe, welche er hier aller gymnasialen Unterrichtsarbeit stellt.

Digitized by Google

Gekrönt werden alle diese Gedankengänge durch die in Halle gehaltenen Reden über das Wesen der sittlichen Freiheit (am 22. März 1879) und über die Idee der Persönlichkeit, beides zugleich Entlassungsreden.

„Dadurch, daſs wir in freier Wahl unsern Willen einordnen in den göttlichen, den kategorischen Imperativ der Gewissensstimme, dadurch allein überwinden wir den Dualismus zwischen angeborener Freiheit und entgegenstehender Notwendigkeit eines anderen höheren Willens, den Zwiespalt, welchen der unlautere Eigenwille in unsere Seele hineinträgt; und Gewissensruhe, höchster Seelenfriede, das wahre, unverlierbare Freiheitsgefühl tritt ein, welches zusammenfällt mit dem Leben in Gott“.

Zu dieser Freiheit zu führen, ist Aufgabe der Bildung und Erziehung:

„Wie äuſserlich, freudeleer wäre unsere Arbeit — ein Stundengeben, nicht Bildungsarbeit; mechanische Abrichtung, nicht Seelenleitung; geistloser Unterricht, nicht Erziehungskunst —, wenn sie nicht auch euer Inneres anzufassen, aufzurühren, hineinzuheben suchte fort und fort in die Welt des Jenseitigen und Ewigen und dadurch zu sittlicher Freiheit zu entbinden?“

Besonders fein und tief ist die Erörterung der „Idee der Persönlichkeit“. Wie schon die vorhergehende Entlassungsrede, veranlaſst durch die gleichzeitige Feier des Geburtstages des Kaisers Wilhelm I, sich von dem Blick auf diesen einzigartigen Herrscher hatte das Thema diktieren lassen und aus seinem Bilde die schönsten konkreten Züge entlehnt hatte, so ist es auch in dieser Entlassungsrede zum 22. März 1880 die erhabene Gestalt unseres unvergeſslichen groſsen Kaisers Wilhelm I, welche den Redner begeisterte und ihm eine Erörterung gelingen lieſs, welche zu dem Besten gehört, was über diesen wichtigen, aber schwierigen Begriff gesagt worden ist. „Was in beiden Welten lebt, der diesseitigen und der jenseitigen, der irdischen und der göttlichen, das erst führt ein ganzes Leben und solch ein ganzes Leben erst erzeugt geschlossene, volle harmonische Bildung. Diese Bildung erst reift wahre Persönlichkeiten, d. h. annähernde Ausgestaltung der Gottesebenbildlichkeit, zu welcher der Mensch von Anbeginn berufen war. Solche Persönlichkeiten sind unabhängig von dem Maſs irgend einer sogenannten Bildung, d. h. von dem Maſs irgend eines gelehrten Könnens oder Wissens. Ob Kind, ob Greis, ob Weib, ob Mann, ob Farbig oder Weiſs, gleichviel, führen sie nur ein ganzes Leben, d. h. ist ihr irdisches Dasein gegründet auch im ewigen, und dieses Zusammengehen zu harmonischer Ausgestaltung einer geweihten Persönlichkeit gelangt, so haben sie die höchste Bestimmung des Erdenlebens erfüllt, und es kann ihr Dasein darum wieder fruchtbar werden, daſs von ihnen ausgehen Ströme lebendigen Wassers, Impulse auf viele andere zu einer ewigen Bewegung“.

Digitized by Google

So weit, so frei von aller Engherzigkeit gelehrter und sogenannter „gebildeter“ Kreise wird der Begriff der Persönlichkeit bestimmt. Um so überraschender ist der Nachweis, der im Folgenden aus dem allgemeinen, wie an der besonderen hehren Gestalt Kaiser Wilhelms geführt wird, daſs der König als der von Gott bestellte („von Gottes Gnaden“!) Hirte des Volkes, Hüter seiner Sprache und Bildung, seiner Sitte und Ehre, als der Pfleger seines religiösen Lebens, seiner Kunst und Wissenschaft, als der Träger seiner Ideale, in Wahrheit als der erste seines Geschlechts zur Idealpersönlichkeit, zum Vertreter der gesamten Volkspersönlichkeit, zur herrlichsten irdischen Erscheinung der Idee der Persönlichkeit selbst wird. „Und kommt dann nun vollends in solchen Trägern zu dem idealen Glanze, den das Königtum an sich schon über sie ausgieſst, noch ein eigenes Heroentum einer groſsen Persönlichkeit hinzu, dann giebt das jenes Schauspiel höchster irdischer Herrlichkeit, darüber alle Welt frohlockend jauchzt, unendlichen, in alle Zeit sich ergieſsenden Segens jener bahnbrechenden, auf Jahrhunderte fortzeugenden Herrschernaturen, deren zwei von den wenigen, welche die Geschichte überhaupt hervorgebracht hat, das Preuſsenvolk sein eigen nennen darf, den groſsen Kurfürsten und den groſsen Friedrich, und denen die Geschichte dereinst anreihen wird auch den Heldenkönig, dem die heutige Feier gilt“.

Das aber rühmt Frick zum Schluſs als den Vorzug aller Zöglinge deutscher Gymnasien, daſs sie vor anderen den Umgang der ersten Geister der Welt genossen, durch Eindringen in den Geist antiker und moderner Klassiker dem Verständnis dieser groſsen Persönlichkeiten näher gebracht worden sind. Nur so kann der Nachwuchs eines von Idealen erfüllten, thatenbegeisterten, glaubenhaltenden Geschlechtes erstehen, dessen unsere Zeit so sehr bedarf. So erhält auch diese historisch-philosophische Erörterung ihre praktische, Ziel und Mittel der Pädagogik bestimmende Spitze.

Es folgen noch zwei Reden, welche ebenfalls wie die vorhergehenden nach Form und Inhalt Muster ihrer Gattung sind. Es sind die beiden Gedächtnisreden auf Kaiser Wilhelm und Kaiser Friedrich vom 22. März und 30. Juni 1888, Charakteristiken beider Männer, so tief geschöpft, so umfassend und zugleich klar erschaut, mit so innigem königstreuen Gefühl und vaterlandsliebendem Empfinden entworfen, wie es nur ein den Gang der Geschichte so klar überschauender, die Idee der Persönlichkeit so tief erfassender, die höchsten Güter der Nation so richtig schätzender, nur ein so treu und heiſs liebender Mann wie der Entschlafene vermochte.

Abgesehen von diesen beiden Reden, haben alle, wie wir gesehen haben, dazu gedient, das Ziel der Bildung und Erziehung überhaupt, im besonderen aber das der Gymnasialbildung immer klarer herauszustellen. Als Abschluſs dieser Gedankenbewegungen

kann daher der Vortrag „Über das Wesen der wahren Bildung" angesehen werden, welcher in den „Zeitfragen des christlichen Volkslebens" Bd. II Heft 3 gedruckt ist.

Die Bildung ist ihm „Verklärung der menschlichen Persönlichkeit zur Harmonie des inneren Lebens mit der Welt in sich, um sich und über sich hinein in die Wahrheit des ewigen Lebens".

Diese Definition kehrt ja auch in den „Abhandlungen", wie es begreiflich ist, mehrmals wieder, und auch die übrigen Hauptgedanken finden sich unter anderen Gesichtspunkten hie und da wieder. Trotzdem hätten wir es gern gesehen, wenn dieser Vortrag entweder den „Schulreden" als Anhang oder den „Abhandlungen" als Eingang beigegeben worden wäre, zumal er zugleich ein Muster einer ebenso umsichtigen und in die Tiefe führenden wie klaren Begriffsentwickelung ist.

Mit dem Eintritt in das Direktorat der Franckeschen Stiftungen trat Frick wie in eine neue Sphäre praktischer Arbeit, so auch in einen neuen Abschnitt seiner wissenschaftlichen und litterarischen Thätigkeit. Getreu dem Grundsatz, nicht nur das überkommene Erbe A. H. Franckes zu wahren, sondern auch Ideen und Einrichtungen des Stifters, welche man im Laufe der Zeit fallen gelassen hatte, so weit sie zeitgemäfs waren, wieder aufzunehmen, erkannte er es bald als eine der brennendsten Aufgaben, das Seminarium praeceptorum der Franckeschen Stiftungen wieder ins Leben zu rufen, und dem Eifer, mit welchem er diese Aufgabe angriff und unter schweren Kämpfen durchführte, danken wir jene Fülle von „Abhandlungen", welche zum ersten Mal gröfstenteils in den zur Förderung einer besseren Lehrmethode und der Lehrerbildung gegründeten „Lehrproben und Lehrgängen" veröffentlicht wurden und nun durch die Mühewaltung des Sohnes des Entschlafenen, Herrn Dr. Georg Frick, in zwei starken Bänden von 580 und 739 Seiten vor uns liegen.

Der Herausgeber hat die sämtlichen Abhandlungen nicht chronologisch, sondern nach rationellen Gesichtspunkten geordnet, so dafs zuerst unter I alle Abhandlungen über Fragen der allgemeinen Pädagogik, sodann unter II Abhandlungen über einzelne Unterrichtsfächer zusammengestellt sind. Nr. I zerfällt wieder in die Abteilungen: a) Prinzipielle Fragen der allgemeinen Pädagogik, b) Fragen zur allgemeinen Didaktik, c) Pädagogische Seminare.

Man kann über die Gruppierung anderer Meinung sein. Hier genügt es, einen Überblick zu geben und auf die bedeutsamsten Arbeiten mit besonderem Nachdruck hinzuweisen.

Allbekannt sind die beiden grundlegenden Arbeiten: „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?" (II. Band, Abh. 9) und „Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle, ein Beitrag zur Lehrerbildungs-

Digitized by Google

frage“ (II. Bd. S. 188 ff.), welche Ref. ebenfalls Bd. XXXXIV H. 6 dieser Zeitschrift bereits besprochen hat. Neben diesen verdienen folgende Abhandlungen hervorgehoben zu werden:

1. „Was fordert die Gegenwart von uns, damit der Jugend unseres Volkes die Güter des Evangeliums bewahrt werden?“, ein Vortrag, der schon im Jahre 1876 auf dem XVIII. Kongreſs für innere Mission zu Danzig gehalten wurde.

Mit Recht ist er dieser Sammlung einverleibt worden. Kennzeichnet er doch ebenso die ernst christliche Lebensauffassung des Verewigten, wie sein warmes Herz fürs Vaterland, seinen weiten geschichtlichen Blick, seine weise Erkenntnis dessen, was dem Volke notthut. Besonders beachtenswert sind in diesem ungemein umsichtigen und praktischen Aufsatz die Erörterungen über die Simultanschule, der Nachweis aus dem Begriff der wahren Bildung, daſs durch die Simultanschule systematisch nur jene seichte Halbbildung groſsgezogen wird, welche für das kirchliche, staatliche und soziale Leben im höchsten Maſse gefahrvoll ist, so daſs prinzipiell an der konfessionellen Schule, der Volksschule sowohl wie der höheren überall festgehalten werden muſs, wo sie nicht durch ganz besondere Verhältnisse gerechtfertigt erscheint. Mit Nachdruck wird auch schon in diesem Vortrag vom Jahre 1876 darauf hingewiesen, was heute keinem, der Bescheid weiſs, mehr verborgen ist, daſs überall da, wo zu Gunsten der Simultanschulen die sogenannte Parität geltend gemacht wird, das evangelische Element im Niedergang ist. Die Zustände in Österreich reden eine laute Sprache. Zu beachten ist ferner der Nachweis für folgende Sätze: „Verleugnung des religiösen, des christlichen, des evangelischen Faktors in unserem Volksleben ist Verleugnung deutscher Art“. „Die Reichsgenossenschaft, welche die Gläubigen um das Haupt der Kirche, Christus, schart, ist die einzige Genossenschaft, in der die sozialen Unterschiede nicht nur ausgeglichen und aufgehoben sind, sondern auch eine Versöhnung mit ihrem Druck und ihrem Leiden möglich ist“. Für Religionslehrer, Schulleiter, Hausväter, Kirchen- und Staatsmänner enthält diese Abhandlung eine Fülle wichtiger Anregungen für die Gestaltung des kirchlichen, häuslichen, Schul- und öffentlichen Lebens.

2. „Die Einheit der Schule. Referat gehalten am 1. Oktober 1884 auf dem dritten Deutschen evangelischen Schulkongreſs zu Stuttgart“.

Dieser Vortrag nimmt ähnlich wie die beiden Arbeiten des Jahres 1883 eine programmartige Stellung in den pädagogischen Abhandlungen ein. In ihm steigt der Verf. auf eine noch höhere Warte, indem er einer einheitlichen Didaktik und Pädagogik für höhere und niedere Schulen das Wort redet, die Förderung nachweist, welche jede didaktische Durcharbeitung des Lehrstoffes,

Digitized by Google

notwendig der wissenschaftlichen Durchdringung des Materials bringen muſs, und den Lehrern an den höheren Schulen die Führerrolle in der Behandlung der unzähligen groſsen Fragen des Unterrichts und der Erziehung zuweist.

3. Die Möglichkeit der Einheitsschulle. In diesem Vortrag tritt der Verf. für eine Gymnasium und Realgymnasium verschmelzende höhere Einheitsschule mit Beibehaltung des Griechischen für alle Schüler ein. Bedeutsam bleiben in dieser Abhandlung auch für diejenigen, welche dem Verf. in der Forderung der Kenntnis der griechischen Sprache[1]) für alle Gebildeten nicht folgen können, die Richtlinien, welche hier bereits für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände gezogen werden. Sie werden weiter geführt und tiefer begründet in den Aufsätzen der zweiten Reihe I b, 6: „Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl", 7. „Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans betreffend die Klassenlektüre der Prima" und 8. „Unmaſsgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasiallehrplans", sowie endlich in dem unter I a 4 eingeordneten Ref. über „Die Arten der höheren Schulen", welches der Verf. für die bekannte Berliner Konferenz 1891 ausgearbeitet hat. Das gemeinsame Thema dieser Abhandlungen, die hätten zusammengestellt werden sollen, ist die Theorie eines Lehrplans für die höheren Schulen. Als Grundlage dienen diesen Aufstellungen noch die Untersuchungen I b 4 „Über die praktische Bedeutung des Apperceptionsbegriffes für den Unterricht" und I b 5 „Zur Charakteristik des elementaren und typischen Unterrichtsprinzips", welche zwar auch der Unterrichtsweise im einzelnen die rechten Wege zeigen, vor allem aber für die Ordnung des Lehrplans im einzelnen und im ganzen die fruchtbarsten Anregungen geben, wie sie eben in den obigen Abhandlungen verwertet sind. Es ist unmöglich, von der Fülle der in diesen Abhandlungen vorgeführten Erwägungen auch nur ein schattenhaftes Bild zu geben. Nur einiges Wenige sei angedeutet.

Der landläufige Grundsatz: „Für den Schüler ist das Beste gerade gut genug", ist berechtigt und wird anerkannt, aber er reicht nicht hin. Soweit es auf das Objekt ankommt, muſs, wie schon Kern gefordert, noch engere Beschränkung auf das „Elementare und Fundamentale" eintreten; nur diejenigen typischen und wahrhaft klassischen Vertreter und Erzeugnisse der Litteratur z. B. dürfen gewählt werden, welche ihr Wesen am vollkommensten und durchsichtigsten zum Ausdruck bringen, nicht Äschylus und Euripides, so fruchtbar sie auch an sich gemacht werden mögen, sondern Sophokles, nicht Plutarch, sondern Xenophon und Thukydides u. s. w.

---

[1]) Nur darum handelt es sich, nicht um die Einführung in die griechische Litteratur, was bis zu einem gewissen Grade auch durch Übersetzungen geschehen kann.

Digitized by Google

Aber es genügt überhaupt nicht, sich von der Rücksicht auf das Objekt, den Lehrgegenstand leiten zu lassen; Einheitlichkeit und ein geschlossenes Zusammenwirken kann in die Vielheit der Gegenstände nur gebracht werden durch die Beziehung auf das **Subjekt des Zöglings**, auf die an diesem zu treibende Bildungsarbeit. Es kommt an auf eine planmäſsige einheitliche Ausgestaltung der gesamten Innenwelt des Zöglings, wie sie sich in dem Wesen und den Strebungen der menschlichen Seele, dem empirisch-ästhetischen, dem spekulativen, dem ethischen, dem sympathetischen, dem sozialen, dem religiösen Interesse offenbart. Ausbildung von festen Gedankenkernen und Centren als Apperceptions-Kernen und -Massen, das ist die andere Forderung, welcher neben dem Zurückgehen auf das Elementare und Fundamentale genügt werden muſs bei der Aufstellung eines Lehrplans. Beispiele wie die Zusammenstellung der gesamten Lektüre der Prima I S. 487, Griechische Geschichte in Quarta I S. 421, Stoffpläne für Naturbeschreibungen im dritten, vierten, fünften, sechsten, siebenten und achten Schuljahr S. 451, Stoffauswahl für den Lehrplan der Gymnasien S. 430 und 508 in tabellarischer Übersicht erläutern die aufgestellten Grundsätze.

Obwohl diese Proben zum Teil sehr ins einzelne gehen und überall die Fühlung mit der praktischen Erfahrung offenbaren, so beansprucht doch der Verf. nicht, etwas Endgültiges vorgelegt zu haben. Er weiſs, daſs die energische Arbeit einer ganzen Generation dazu gehört, um einen befriedigenden Lehrplan zu schaffen. Aber wer es auch unternimmt, für eine ganze Schule oder für einzelne Fächer einen neuen Lehrplan zu entwerfen, der wird an diesen gründlichen und umsichtigen Arbeiten nicht vorbeigehen dürfen. Man darf wohl sagen, daſs seit der Aufstellung des ausgeführten Lehrplans für die achtklassige Volksschule von Rein, Pickel und Scheller die Lehrplanarbeit nicht wieder so energisch und gründlich angefaſst worden ist, als in diesen Vorarbeiten für einen Lehrplan des Gymnasiums.

Neben diesen Abhandlungen, welche sich um die Theorie des Lehrplans drehen, sind unter den Fragen zur allgemeinen Didaktik noch besonders zu beachten diejenigen Aufsätze, welche die unterrichtliche Arbeit selbst behandeln, wie der „Didaktische Katechismus“ mit den Hauptteilen A. betreffend den psychischen Lern- und Lehrprozeſs in dem erziehenden Unterricht, B. betr. die Kunst des erziehenden Unterrichts (I b 2), „Das Schöpferische in der unterrichtlichen Arbeit“ (I b 9), „Bemerkungen über das Wesen des Naturgefühls und seine Pflege im Unterricht“ (I b 10), „Bemerkungen über das Wesen und die unterrichtliche Pflege des Heimatsgefühles“ (I b 11), „Bemerkungen über die Art und Kunst des Sehens“ (I b 12) und „Winke betreffend die Aneignung der Kunst des Erzählens“ (I b 13), sowie im II. Band die drei Aufsätze: „Rohmaterial didaktischer Richtlinien zur ersten

Digitized by Google

Handreichung für Anfänger" (I b 14), „Die Memorierarbeit in den untern Klassen" (I b 15) und „Die Mission in der Schule".

Diesen allgemeinen Erörterungen wichtiger didaktischer Fragen und Aufgaben gehen zur Seite Spezialabhandlungen über besondere Unterrichtszweige und Unterrichtsgegenstände, wie „über den Religionsunterricht an höheren Schulen" (I a 8), „über die Mission in der Schule" (II b 16), über „den grammatischen Unterricht in der Muttersprache" (II 3), „über die Lektüre der deutschen Lyriker in den oberen Klassen der höheren Schulen" (II 4), „Aus dem Homerheft meiner Primaner" (II 7), Materialien für den Geschichtsunterricht in Quinta (II 8), Aus dem Geschichtsheft meiner Obersekundaner (II 13), „Typische Dispositionen aus dem geographischen Unterricht" (II 14), „Stoffauswahl für den Geschichtsunterricht in Quinta" (II 9) und eine ganze Reihe einzelner Lehrproben wie „Zur elementaren Behandlung von Thukyd. VII c. 70, 71; „Tarent und Pyrrhus" (II 11), „Die römische Königsgeschichte" (II 10) und eine ganze Sammlung unter dem Titel: „Mitteilungen aus der Praxis des Seminarium" u. s. w.

Vier Abhandlungen sind der Lehrerbildungsfrage gewidmet, die bereits besprochene über das Seminarium p., sodann „Mitteilungen aus der Arbeit im Seminar" (I c. 2), „Winke betreffend eine planmäſsige Anleitung der cand. probandi (I c. 3), und „Miscellen zur Lehrerbildungsfrage" (I c. 4).

In allen diesen Arbeiten zeigt sich eine gründliche Vertrautheit mit der gesamten einschlagenden pädagogischen und wissenschaftlichen Litteratur, überall eine ebenso Achtung gebietende Selbständigkeit der Anschauung und des Urteils wie ehrliche Anerkennung und treue Verwertung fremder Leistung, überall das redliche Bestreben, Theorie und Praxis in Einklang zu setzen, alle Kräfte zur Ausgestaltung einer rationellen Didaktik heranzuziehen und so dahin zu wirken, daſs „die Lehrer an den höheren Schulen als führende die Behandlung der unzähligen groſsen Fragen des Unterrichts und der Erziehung in die Hand nehmen".

Zum Schluſs müssen wir noch auf eine Arbeit die Aufmerksamkeit lenken, welche wie eine Probe auf das Exempel der Lebensarbeit des Entschlafenen dasteht. Es ist die Beantwortung der sieben Kaiserfragen, jener Fragen, welche Kaiser Wilhelm II der bekannten Berliner Konferenz als seine eigenste Willensmeinung vorlegte, zu bezeichnend für die Stellung des Entschlafenen in dem Kampfe um die Schulreform, als daſs wir sie in dieser Besprechung übergehen dürften. Die Fragen lauteten bekanntlich:

1. Was soll auſser dem rationeller zu verwendenden Turnen für die Schulhygiene geschehen?

2. Ist die Ermäſsigung der Lehrziele, also die Verminderung des Lehrstoffs, scharf ins Auge gefaſst und wenigstens das Auszuscheidende genau festgestellt?

Digitized by Google

3. Sind die Lehrpläne klassenweis für die einzelnen Fächer festgelegt?

4. Sind für die neue Lehrmethode wenigstens die Hauptpunkte aufgestellt?

5. Ist der in den Prüfungen bisher zu Tage getretene Ballast für immer beseitigt und dadurch

6. auch der noch durch andere Mittel zu bekämpfenden Überbürdung für die Zukunft vorgebeugt? und schlieſslich

7. wie ist die Kontrolle gedacht, ohne welche all das wohlmeinend Geplante doch nur auf dem Papier bleibt? Ist hinreichend auf regelmäſsige und auſserordentliche Revisionen durch die verschiedenen Oberbehörden Bedacht genommen?

Im Vorwort sagt Frick:

„Es ist sofort deutlich, daſs die Kaiserfragen eine sehr wesentliche Ergänzung der 14 von dem Ministerium gestellten Fragen bilden. Es fehlte die Frage, in welchen Punkten und inwieweit die gegenwärtig in betreff der höheren Schulen erhobenen Klagen begründet, wo sie als völlig unbegründet einfach abzuweisen, wo die etwaigen Mängel nur von besonderen Verhältnissen abhängig und darnach zu behandeln, wo sie schon durch einzelne Maſsnahmen und Verordnungen, wo nur durch eine allgemeine Neuordnung zu beseitigen sind.

Eine Prüfung und Untersuchung gerade dieser Punkte kam in den Verhandlungen der Berliner Konferenz nicht genügend zu ihrem Recht. Die vorhandenen Mängel wurden nur gelegentlich gestreift; auf Seiten der Schulmänner war die Neigung vorhanden, die Schuldfrage allzusehr zu verneinen; die Laien hatten mancherlei auf dem Herzen, wurden aber fort und fort von den Vertretern der Schule ermahnt, nicht zu „generalisieren“. So blieb vieles unausgesprochen oder wurde nur im Vorübergehen gestreift, was doch in weiten Kreisen und sehr lebhaft als ein offenbarer Schaden empfunden wird, z. B., um nur eines zu nennen: die Extemporalenot. Hier treten nun die Kaiserfragen ergänzend ein. Sie richten die Aufmerksamkeit auf diejenigen Punkte, wo Mängel allgemeiner Art offenbar vorhanden sind, treffen den innersten Kern derselben und verlangen eine Antwort, welche zugleich die Wege einer Abhülfe weisen soll. Wer hat den Mut, die Fragen 2—6 mit einem entschiedenen Ja zu beantworten? Wer muſs damit nicht auch zugestehen, daſs die Voraussetzung, welche den Kaiserfragen zu Grunde liegt, zutreffend ist, daſs in recht wesentlichen Punkten unser höheres Schulwesen einer Reform fähig und bedürftig ist? Und wer wollte denn nicht auch das einräumen, daſs diejenigen unter uns Lehrern den höheren Schulen den besten Dienst erweisen, welche auf klar erkannte Mängel selbst den Finger legen, sich zum Organ berechtigter Wünsche machen, die Mittel der Abhülfe aufzeigen und damit den

Digitized by Google

zunächst beteiligten Kreisen der Familie die sicherste Gewähr für eine Abstellung solcher Übelstände bieten?

Die sieben Fragen geben zugleich aber auch planmäſsig den Weg an, welchen die Prüfung solcher Schäden einzuschlagen hat. Denn sie bilden unter sich ein geschlossenes System pädagogischer Erwägungen.

So stellen diese sieben Kaiserfragen in einem einheitlichen Gedankenzuge ein organisches Gebilde dar, wie es selbst die Pädagogen von Fach nicht zweckmäſsiger, vollständiger und zugleich einfacher hätten ersinnen können".

Schon dieses Vorwort läſst erkennen, wie und mit welchem Rüstzeug die Kaiserfragen beantwortet werden. Die runde Antwort auf Nr. 2, 3, 5, 7 ist „Nein", auf 6 „Noch nicht genügend", auf 4 „Ja — aber!" (!) Das Rüstzeug aber, womit gezeigt wird, was zu geschehen hat, damit man auf alle Fragen mit einem freudigen „Ja!" antworten könne, ist die auf den gründlichsten wissenschaftlichen Studien und einer stets vom ernstesten Nachdenken geleiteten dreiſsigjährigen Erfahrung ruhende Pädagogik und Didaktik des Verewigten, wie sie in den „Schulreden" und „Abhandlungen" vor uns liegt.

Man hat Frick unter die Realisten auf dem Gebiete der Pädagogik gezählt. Das ist sehr miſsverständlich. Ja, er war sehr weltoffen. Er hatte einen so klaren und sicheren Blick für die realen Bedürfnisse der Gegenwart, wie man ihn bei den Männern der Schule selten findet. Und diesen Bedürfnissen der Gegenwart, frei von allen Vorurteilen, unbekümmert um traditionelle Schulmeinungen auch bei der Gestaltung des höheren Unterrichts, des klassischen wie des modernen, Rechnung zu tragen, darin bestand sein Realismus. Er war frei von allem Doktrinarismus und Formalismus. An wahrem Idealismus aber, dem die unsichtbare Welt ewiger Ideen als das allein wahrhaft Reale gilt, dürfte er keinem anderen Pädagogen der Neuzeit nachgestanden haben. Gerade von allem Scheinwesen einer bloſs äuſserlichen, zufälligen, es sei formalistischen oder materialistischen Ausbildung die Gymnasialpädagogik freizumachen oder freizuhalten und wahre Bildung, „die Verklärung der jungen Seelen zur Harmonie des inneren Lebens mit der Welt in sich, um sich und über sich hinein in die Wahrheit des ewigen Lebens" ihr als Aufgabe zuzuweisen, das war das ebenso idealistische wie wahrhaft realistische Ziel, welchem er vom Anfang seiner pädagogischen Wirksamkeit bis zu seinem Ende nachstrebte. Mögen die vorliegenden Sammlungen seiner Reden und Abhandlungen dazu dienen, den ernstgesinnten Pädagogen auch noch nach seinem Tode unter uns lebendig und die von ihm angeschlagene Bewegung im Fluſs zu erhalten, zum Segen für unsere Jugend und zum Heile des Vaterlandes!

Erfurt. F. Zange.

Digitized by Google

R. Heidrich, Hülfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. Berlin 1893, J. J. Heines Verlag. 248 S. 8. 3 M.

Auf das für den Lehrer bestimmte Handbuch für den Religionsunterricht hat der Verf. in diesem Jahre ein Hülfsbuch für den Religionsunterricht folgen lassen, welches den Schülern der oberen Klassen in die Hand gegeben werden soll. Es lehnt sich, 248 Seiten umfassend, durchweg an das erstere Werk an und behandelt in drei Abschnitten, wie das Handbuch in drei Teilen, die heilige Geschichte, die Kirchengeschichte und die christliche Glaubenslehre, indem es die Hauptergebnisse des gröſseren Werkes kurz zusammenfaſst. Handbuch und Hülfsbuch ergänzen sich somit, ja erfordern einander, da die besondere Art und Weise, wie der Verf. den Religionsunterricht nach seinem Handbuche erteilt wissen will, einen entsprechenden Leitfaden zum Nachlesen und zur Repetition in den Händen der Schüler wünschenswert erscheinen läſst. Es versteht sich von selbst, daſs das Hülfsbuch in demselben Geiste geschrieben ist wie das Handbuch. — Bei der Darstellung der biblischen Geschichte des A. und N. Test. vermiſst man freilich die Berücksichtigung der Bibelkunde, welche gerade in dem Handbuche von dem Verf. sehr eingehend behandelt worden ist und bei der Bibellektüre nicht wohl entbehrt werden kann. Der Verf. giebt dem Schüler nur „einen Überblick über die Entwicklung der heiligen Geschichte“, erzählt dabei aber nicht, wie das häufig geschieht, einfach die Thatsachen der biblischen Geschichte, sondern er ordnet den Stoff nach allgemeinen, groſsen Gesichtspunkten. In einem Abschnitte mit der Überschrift: „Die Gesetzesreligion nach ihrer Begründung und ihrem Wesen“ faſst er die Hauptsachen der alttestamentlichen Gesetzgebung zusammen, indem er den Schüler über den Namen Gottes, den Bund Gottes mit Israel, den Dekalog, die Bundeslade, die Stiftshütte, den Tempel, die Feste, Opfer, das Priestertum u. dergl. belehrt. Ebenso zweckgemäſs sind die folgenden Abschnitte bearbeitet, welche die Überschriften tragen: „Die Hoffnungen der Frommen des A. Bundes; die Propheten und die Weissagung“, und ferner: „Der Glaube der Frommen des A. Bundes nach den Psalmen, den Sprüchen Salomos und dem Buche Hiob“. In ihnen ist weit Zerstreutes und doch innerlich Verwandtes einheitlich zusammengefaſst und übersichtlich gruppiert. Gerade auf diesem Wege wird es den Schülern leicht gemacht, „Inhalt und Zusammenhang der Heiligen Schrift“ zu erfassen, wie es das Reglement für die Reifeprüfung vorschreibt. — Um dem Religions-Lehrplane vom 6. Januar 1892 zu genügen, hat der Verf. dem Hülfsbuche noch mehrere wertvolle Zugaben beigefügt. Da die christliche Glaubenslehre im Anschluſs an die Lektüre des Römerbriefes oder der Confessio Augustana vorgetragen werden soll, so bietet das Buch auch eine genaue, klare Analyse des ersteren und eine sachgemäſse Gruppierung der Artikel der letzteren dar, in welcher die Artikel

Digitized by Google

mit verwandtem Inhalte zusammengestellt und auſserdem durch Anmerkungen erläutert sind. In einem besonderen Abschnitte, genannt das Kirchenbuch, findet der Schüler Belehrung über die Bibel, die Bibelübersetzungen, die evangelischen Bekenntnisschriften, den Gang des evangelischen Gottesdienstes, das Gesang- und Choralbuch und das Kirchenjahr. Ein letzter Abschnitt endlich, das Lernbuch genannt, enthält den eigentlichen Memorierstoff, besonders Luthers kleinen Katechismus mit dem revidierten Texte und eine Auswahl von Kirchenliedern. — Sprache und Darstellung des Hülfsbuches sind im übrigen klar und einfach und dem Verständnisse von Schülern angemessen. Nur die Bezeichnung des jüdischen Halljahres durch Jobeljahr (S. 10) hat für den des Hebräischen nicht kundigen Schüler etwas Befremdendes. Da das hebräische Wort Jobel dem Sinne nach unserem Jubel entspricht, so würde der auch sonst übliche Ausdruck Jubeljahr vorzuziehen sein. Schlieſslich sei noch bemerkt, daſs der Satz S. 206, in welchem von „den würdigen Tönen der den ganzen Kirchenraum ausfüllenden Orgel“ die Rede ist, einer leichten stilistischen Änderung bedarf, denn es sind doch die Töne, welche den ganzen Kirchenraum ausfüllen, nicht die Orgel.

Berlin. J. Heidemann.

Fr. Kirchner, Die deutsche Nationallitteratur des neunzehnten Jahrhunderts. Heidelberg 1893, Georg Weiſs. Lfg. 1—2. Vollständig in 7 Lieferungen. je 1 M.

Herr Professor Kirchner schreibt so ziemlich jedes Jahr ein oder mehrere gelehrte Werke. Aus den Titeln seiner Bücher, die ich zum gröſsten Teile erst aus dem vorliegenden neuesten Erzeugnis kennen gelernt habe, schlieſse ich, daſs er von Haus aus Philosoph ist, und diese seine Eigenschaft ist auch ganz besonders dieser Litteraturgeschichte des 19. Jahrhunderts zugute gekommen. Wo er sich sonst schon auf das Gebiet der Litteraturgeschichte begeben hatte, z. B. mit seinem „Synchronismus der deutschen Nationallitteratur“ und jüngst mit seinem „Gründeutschland“, hat er nicht viel Lob geerntet, aber für manche Strömungen unserer Litteratur bringt er in seinen philosophischen Studien ein bewährtes und geradezu unentbehrliches Rüstzeug mit. Die buchhändlerische „Voranzeige“ dieses seines neuesten Buches hebt hervor, daſs er „Dozent für Litteraturgeschichte an der Humboldt-Akademie zu Berlin“ sei, und das Buch verrät deutliche Spuren, daſs es aus Vorlesungen vor dem bildungsbeflissenen Herren- und Damenpublikum Berlins hervorgegangen ist. Es hat einen populären Zweck. Es soll ‘eine ebenso angenehme als nützliche Lektüre’ sein, und deshalb ist die Darstellung, wie die Voranzeige sagt, ‘gründlich ohne gelehrt-pedantisch, populär ohne seicht zu sein’. Ich stimme dem zu, soweit die philosophische Behandlung

Digitized by Google

reicht, und wenn auch die Ansprüche, die der Verf. an das Verständnis eines gröſseren Leserkreises stellt, nicht gering sind, so ist das kein Schade für das Buch. Die Transzendentalphilosophie an der Schwelle des 19. Jahrhunderts läſst sich nun einmal nicht popularisieren.

Auch sonst verdient manches Anerkennung. Verf. verfährt im wesentlichen biographisch und zeigt den Zusammenhang der Werke mit der ganzen Entwicklung und Eigenart des Dichters. Diese Analysen sind kurz, heben das Wesentliche meist treffend heraus und sind zugleich so gehalten, daſs der sittliche und nationale Wert der betr. Werke erkennbar ist. Der Maſsstab, den der Verf. hierbei anlegt, ist der einer religiös bestimmten Sittlichkeit, ohne daſs sich darüber etwas Näheres sagen lieſse. Er läſst nur seine Abneigung ebenso gegen die seichte Aufklärung wie gegen den Mystizismus, ebenso gegen Fichteschen und Schleiermacherschen Pantheismus und Subjektivismus wie gegen konfessionellen Dogmatismus durchblicken. Jedenfalls haben wir es nicht mit einer einseitigen Parteirichtung zu thun, sondern mit im ganzen unparteiischer Würdigung des ethisch Wertvollen auf allen Seiten. Um so lieber hätte man daher auch auf gelegentliche kleine Ausfälle und Bemerkungen, die vielleicht für das Publikum der Humboldt-Akademie berechnet waren, verzichtet. Aber auch des Bedenklichen ist in dem Buche nicht wenig. Nebenbei erwähnt sei nur die ganz unzureichende Bekanntschaft des Verf.s mit dem deutschen Mittelalter und seiner Litteratur, wie sie S. 6 hervortritt. Störender ist, daſs er sich in dem an sich löblichen Streben nach Kürze bei den Inhaltsskizzen der Dichtungen öfter unklar ausdrückt oder doch dem Gehalt derselben nicht gerecht wird. Von Kleists 'Penthesilea' z. B. heiſst es S. 103 ganz unverständlich: „Die Amazonenkönigin ist voll Ehrbegier und Kriegslust vor Troja erschienen, um Achill zu besiegen. Da er sie aber überwunden, wagen ihre Gefährtinnen nicht ihr dies zu sagen, und der Held . . . bestärkt sie in ihrem Wahne". Oder vom Käthchen von Heilbronn: „Käthchen . . . . stürzt sich, als einst Wetter vom Strahl in die Werkstatt tritt, ihm nach aus dem Fenster und bricht die Beine". Ähnliches findet sich öfter.

Die ganze Besprechung von Kleists Dramen verrät ferner, daſs Kirchner für manche Seiten der Romantik wenig Verständnis hat. Gerade die mystische Richtung auf das Übersinnliche, dieses Haschen nach den Geheimnissen des Seelenlebens, darf doch nicht unterschätzt werden. Kirchner behandelt diese bei Kleist so stark hervortretende Seite nur obenhin als eine lächerliche Beigabe der Romantik und insbesondere eine gewissermaſsen komische Ader bei Kleist, aber damit nimmt er dem Käthchen sowohl wie dem Prinzen von Homburg den Lebensnerv. Derselbe Mangel tritt auch in der Beurteilung der Schicksalstragödie hervor.

Digitized by Google

Sie ist auch keine bloſse Schrulle, wie sie Kirchner aufzufassen scheint, sondern sie soll — so hat sich einmal Hoffmann oder Houwald selbst geäuſsert — das Hineinragen einer übersinnlichen Welt in die sichtbare, die Ohnmacht und Beschränktheit des Irdischen gegenüber dem Ewigen zur Anschauung bringen. Mag das ungeschickt, ja lächerlich ausgeführt sein, so muſs man doch der leitenden Idee gerecht werden.

Schlieſslich noch ein Wort über den Entwickelungsgang der Litteratur dieses Jahrhunderts überhaupt, soweit dazu die vorliegenden zwei Hefte Anlaſs geben.

Kirchner stellt neben die Romantiker, zu denen er Fouqué, Chamisso ohne weiteres zählt (erstes Kapitel), die „patriotische Dichtung“ als zweites und den „schwäbischen Dichterkreis“ als drittes Kapitel. Später werden vielleicht die „österreichischen Dichter“ als viertes folgen. Das ist das beliebte Schema der populären Litteraturgeschichten, aber es entspricht dem Sachverhältnis nicht. Wir haben es mit der Romantik noch bis zum jungen Deutschland zu thun, und gerade dieser Entwicklungsgang von den Überspanntheiten der eigentlichen romantischen Schule zu der reineren Herausbildung ihrer wirklich gesunden Gedanken, wie sie diese späteren Zweige, die sogenannten Jungromantiker, die Freiheitsdichter, die Schwaben, die Österreicher zeigen, hätte meines Erachtens gezeichnet werden müssen. Dann hätten auch die Brüder Grimm, die nur in der Einleitung erwähnt werden, in diesem Gesamtbilde die ihnen gebührende Stellung erhalten. Sie gehören entschieden in die „Nationallitteratur des 19. Jahrhunderts“ „voll und ganz“ hinein. Erst das junge Deutschland, die Revolutionspoesie, bricht grundsätzlich mit allem, was romantisch heiſst, und besonders mit der geläuterten Romantik. Hier tritt wirklich ein anderer Geist ins litterarische Leben. So gefaſst wird die Entwickelung der Litteratur des 19. Jahrhunderts durchsichtig, klar und verständlich, und Herr Kirchner hätte seinen Lesern gewiſs nicht zuviel zugemutet, wenn er die bequeme, allerdings populäre, biographische Aneinanderreihung diesen höheren Gesichtspunkten geopfert hätte. — Das Werk soll 7 Lieferungen zu 5—6 Bogen umfassen. Die Ausstattung ist gut.

Berlin. G. Boetticher.

G. Boetticher, Parzival von Wolfram von Eschenbach. a) groſse Ausgabe 410 S. 8. 2. Auflage. 3 M. b) kleine Ausgabe zum Gebrauche an höheren Lehranstalten. 199 S. 8. 1,20 M. Halle a. S. 1893, Buchhandlung des Waisenhauses.

Der Verf. hat die zweite Auflage mit Recht eine verbesserte genannt, da er überall in der Übersetzung wie in der Einleitung und in den Anmerkungen viel wirklich zum Vorteil geändert hat. Besonders angenehm berührt es, daſs eine recht erhebliche An-

Digitized by Google

zahl unnützer Fremdwörter beseitigt und durch gute deutsche Wendungen ersetzt ist. Gleichwohl läſst sich in dieser Beziehung hier in einer neuen Auflage noch manches nachholen, so „Beiwort“ für Epitheton, „im besonderen“ statt speziell u. a.; besonders stört S. 66 (gr. Ausgabe) die Wendung: „Charakteristisch vermutet auch im Hildebrandsliede Hadubrand . . .“ und zehn Zeilen weiter „und charakteristisch genug wird daher auch als Grundcharakter des Bösen die Untreue bezeichnet“.

Die reimlosen Jamben, über deren Berechtigung die Ansichten so geteilt sind, sind beibehalten. Vielleicht lieſse sich hier ein Mittelweg einschlagen und der Schmuck des Reimes in besonders ergreifenden Stellen anwenden (wie es Schiller mit den fünffüſsigen Jamben nicht selten gethan hat), während für die schlichte Erzählung der „Knittelvers“ genügt. Geändert hat auch hier der Verf. viel, und das meiste scheint mir entschiedene Verbesserung.

Äuſserlich hat die zweite Auflage, namentlich aus Rücksicht auf die kleinere, insofern eine Änderung erfahren, als die Einleitung auch die früheren „Exkurse“ am Ende des Buches mit umfaſst und so geteilt ist, daſs A Wolframs Leben und Werke (S. 1—59), B Kulturgeschichtliche Erläuterungen (S. 61—126) enthält, während die früheren Anmerkungen unter dem Texte an den Schluſs des Buches getreten sind, wo sich auſserdem ein „Namen- und Sachregister“, eine Übersicht über „das Anjou- und Gralsgeschlecht“ und endlich eine Probe des Originaltextes (Lachm. 116_5—118_{10}) befindet. Wir sehen auch in dieser Anordnung eine entschiedene Verbesserung schon allein für das Auge, da nun der Text regelmäſsig fortläuft.

Während aber die gröſsere Ausgabe im wesentlichen dieselbe geblieben ist, hat der Verf. in der kleineren Ausgabe etwas Neues und wir können gleich hinzufügen recht Brauchbares geschaffen. Der Preis der gröſseren Ausgabe und der Umfang des Gebotenen ist für den Zweck der Schule zu groſs. Wenn es auch wünschenswert ist, dies gehaltreichste Werk der höfischen Dichtung in der Schule ausführlicher zu behandeln als die anderen, so reicht doch die Zeit nicht aus, um es mit der Ausführlichkeit durchzunehmen, welche die gröſsere Ausgabe verlangt. Dadurch, daſs in der kleinen Ausgabe die kulturgeschichtlichen Erläuterungen ganz weggefallen sind, wird ferner auch die Möglichkeit geboten, die Schüler in Aufsätzen oder Vorträgen einzelnes sich selbst zusammensuchen zu lassen.

Die Einleitung enthält so in 21 Seiten nur das Notwendigste über das Leben und die Werke Wolframs. Sie lieſse sich zum Vorteil des ganzen sogar noch um drei Seiten kürzen, wenn S. 16—19 der „Plan des Gedichtes“ und die „Bedeutung der Frage“ weggelassen würde. Wie weit ein Lehrer Punkte von solcher Wichtigkeit wie diese beiden behandeln will, muſs jedem

Digitized by Google

einzelnen überlassen werden. Auch werden die Ansichten darüber weit auseinander gehen, und es ist immerhin miſslich, wenn die Erklärung des Lehrers mit der im Buche gegebenen nicht übereinstimmt. In solcher Kürze, wie es der Verf. versucht, ist endlich auch eine verständliche Erklärung kaum möglich, und so erscheint mir auch wenigstens der Schluſs S. 19 sowohl in der Deutung der Frage verfehlt wie für Schüler unklar und kaum faſslich. B. schreibt nämlich: „Die Wirkung der Frage hängt nach Wolframs Darstellung augenscheinlich von der sittlichen Beschaffenheit des Fragenden ab. Diese (?) zu erweisen, war zunächst (?) die Bedingung gestellt, daſs er nicht „gewarnt“ werden solle. Ist dieselbe (?) aber nun anderweitig erwiesen und zweifellos anerkannt, so wird jene Bedingung bedeutungslos, und die Frage thut ihre Wirkung nicht bloſs als opus operatum (?!), sondern weil sie aus dem Munde des jetzt sittlich vollkommenen Parzivals kommt“. Ich sehe ab von der nicht glücklichen stilistischen Fassung der Gedanken, ich sehe ab auch von dem völlig unverständlichen opus operatum, wofür in der gröſseren Ausgabe „Zaubermittel“ steht, frage aber, wo ist auch nur die geringste Andeutung im Parzival, daſs die Frage ihre Wirkung thue, weil sie aus dem Munde eines sittlich vollkommenen Mannes kommt. Dieser Sinn ist unzweifelhaft hineingelegt; Wolfram weiſs davon nichts. Vielmehr befinden wir uns hier einem der zahlreichen Widersprüche und Unebenheiten gegenüber, wie sie nicht nur bei Homer, wo man sie so gern durch die Annahme verschiedener Verfasser erklärt, sondern auch bei den verschiedensten älteren und neueren Dichtern findet (vgl. meinen Jahresbericht über Homer XIII S. 293 ff., sowie XIX S. 133 ff. und „Die Bedeutung der Wiederholungen für die Homerische Frage“ S. 167).

Derartige Widersprüche sind offen zuzugeben und durch keine künstliche Erklärung zu beseitigen. Es ist allein zu zeigen, wie der Dichter notwendig zu dem Widerspruch kommen muſste, oder aus welchem Grunde er ihn nicht gescheut hat.

So hat in diesem Falle die Frage eine doppelte Bedeutung: sie soll einmal Anfortas von seinen Leiden erlösen und andererseits die sittliche Reife des Fragenden feststellen. Damit dem letzteren Zwecke genügt werde, darf der, welcher fragen soll, vorher nicht über die Bedeutung der Frage aufgeklärt werden. Da er die Frage nun nicht gestellt und dadurch schwere Schuld auf sich geladen hat, so ist es nötig, ihm zu sagen, worin diese Schuld besteht, d. h. ihn über die Frage aufzuklären. Wenn dann die Frage doch noch den ersten Zweck, den Anfortas zu heilen, erfüllen soll, so muſs dies genau so zu einem Widerspruch führen, wie etwa in der Ilias, wo Zeus die Griechen noch verfolgt, um Achilleus zu ehren, obwohl diesem volle Genugthuung zu Teil geworden ist, oder in der Odyssee, wo die Verkappung des Odysseus, die im 13. Buche erzählt und lange not-

Digitized by Google

wendig ist, zuletzt vergessen scheint, weil der Dichter die gemütliche Erzählung von der Wiedererkennung der Gatten so ausführen wollte, wie es jetzt geschieht. Lassen wir also auch hier den Widerspruch offen vor den Schülern bestehen, so kommen wir nicht nur der Wahrheit am nächsten, sondern geben ihnen auch einen klaren Blick in die Werkstatt des Dichters.

Aufser der Einleitung ist auch der Text erheblich gekürzt (von 264 Seiten der gröſseren Ausgabe auf 164), und zwar überall mit richtigem Takt. Es sind namentlich die Stellen weggelassen, welche auf die Phantasie von Schülern gerade dieses Alters verderblich wirken können. Wegbleiben könnte wohl noch S. 70—75 die Schilderung des zweiten Zweikampfes mit Klamide (nach dem mit Kingrun), da ja zuletzt noch der mit Feirefiz so ausführlich beschrieben wird. Auch „Anfortas und der Gral" S. 83—93 könnte gekürzt werden, während S. 152 wenigstens Parzivals Bedenken (Lachm. 695_{26}—696_{4}), an den Hof des Artus zurückzukehren, wörtlich wiederzugeben waren, da sie auch erklären, weshalb er nicht früher Kondwiramur, nach der er sich doch so sehnt, hat wiedersehen wollen.

Die Anmerkungen sind mit ganz wenigen Ausnahmen angemessen sowohl in der Auswahl des zu Erklärenden als in der Erklärung selbst. Einzelheiten werden sich auf anderem Wege berichtigen lassen. Alles in allem genommen also ist diese Ausgabe ein gutes Hülfsmittel für die Behandlung des gröſsten mhd. Dichters in der Schule.

Friedenau. C. Rothe.

C. Beyer, Kleine Poetik. Für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt, 1893. VIII u. 127 S. 8. 1 M.

Das Buch, Seiner Majestät dem Könige von Württemberg Wilhelm II zugeeignet, ist ein Abriſs der vom kgl. württembergischen Kultusministerium zur Einführung in Schulen empfohlenen dreibändigen „Deutschen Poetik" des gleichen Verfassers. Ziel dieses gröſseren Buches ist, die ihm noch von Fr. Rückert ans Herz gelegte deutsch-nationale Metrik und Prosodik durch den wissenschaftlichen Ausbau einer echt deutschen Betonungslehre zu schaffen und zu begründen, und an den Musterwerken unserer klassischen Dichter hat er darzulegen sich bemüht, „wie der deutsche Geist sein Empfinden in einer Rhythmik zu entfalten vermag, die auf den lieblichen Wellen des urdeutschen Accents — der Allgewalt unseres Sprachgeistes die Schwingen löst". Jener „bündige Abriſs aus der Deutschen Poetik" soll nun ein Leitfaden für die Hand des Lernenden sein. Das Wissenswerteste aus dem groſsen Gebiete der deutschen Poetik hofft der Verf. geboten zu haben, soviel als ein poesieverständiger Lehrer gewissermaſsen als Diktat geben möchte, als aber auch ein Laie innehaben muſs, wenn er sein gesteigertes Rhythmusgefühl schön und

Digitized by Google

richtig zum Ausdrucke bringen will, ja der Verf. möchte mit diesem Abrisse gern einen thatsächlichen Beitrag dazu liefern, die Allgemeinbildung und das Allgemeinverständnis unserer Nation für Poesie zu heben und dem Realismus unserer Tage gegenüber in sonnige Gefilde des Idealismus zu geleiten.

Im ersten Teile (S. 1—82) wird nun die deutsche Verslehre behandelt in sieben Hauptstücken: Vorbegriffe; Ästhetik; dichterische Sprache; die Schönheitsblüten bildlichen Ausdrucks; Tropen und Figuren; Betonungslehre (Prosodik und Rhythmik); Verslehre (Metrik); Lehre vom Gleichklange (Reim); die Lehre von den Strophen; im zweiten (S. 83—127) werden die Dichtungsgattungen behandelt in fünf Hauptstücken: Charakter der Poesie, Einteilung derselben; Begriff und Umkreis von Lyrik, Didaktik, Epik und Dramatik; die lyrischen, die didaktischen, die epischen, die dramatischen Dichtungen.

Wenn der Teil von der deutschen Verslehre (S. 82) mit der Hoffnung schlieſst, daſs, wenn wir erst zum Bewuſstsein von dem Vorhandensein guter deutsch-nationaler Strophen gelangt sind, für die Folge die Bevorzugung fremder Strophen *der Pflege unserer, dem urdeutschen Geiste entblühten deutschen Strophen weichen muſs*; daſs ferner man die fremden Strophen zwar nicht ausrotten, sich aber nur mit ihnen beschäftigen wird, um das Gute derselben bei Handhabung jener dem *deutschen* Geiste entsprossenen Strophen in Anwendung zu bringen; daſs endlich unsere Losung sein wird: Im neuen deutschen Reiche eine *deutsch-nationale Strophik!* — wenn man diese Worte liest und zusammenhält mit jenem oben erwähnten Hinweise auf den Idealismus, so wird niemand sich dem Urteile entziehen, daſs es dem Verf. heiliger Ernst ist mit seinem Gegenstande, und daſs die Arbeit desselben auf streng wissenschaftlicher Grundlage beruht.

Zweifelhaft nur wird es wie dem Ref., so auch manchem andern erscheinen, ob es auch nur annähernd möglich sein sollte, den ganzen oder auch nur den wesentlichsten Inhalt dieses Abrisses in einer höheren Schule zu besprechen. Es scheint das um so weniger möglich, als eine Fülle dem Schüler immerhin fernliegender, fremdsprachlicher Ausdrücke zur Erklärung herangezogen ist. So soll das Schöne sich enthüllen in der *Proportionalität*, die den Gegensatz von Gleichheit und Verschiedenheit aufhebt; so erstreben die Tropen und Figuren die *ästhetische Farbengebung*; so werden die Metaphern geteilt in *vergeistigende, versinnlichende, materiale* und *geistige*; so werden *naive* Hyperbeln und Hyperbeln der *Reflexion* unterschieden — alles sehr feine *ästhetische* Begriffsdefinitionen, aber für Schüler teilweise schwer verständlich und sicherlich eine doch heute um alles in der Welt zu vermeidende Abweichung von der Beschränkung auf das Allernotwendigste.

Digitized by Google

Der Verf. „setzt der altklassischen quantitierenden Prosodik die deutsche accentuierende entgegen“ — wenige Seiten später erscheinen die Namen Jambus, Trochäus, Daktylus, Anapäst, ohne daſs auch nur mit einem Worte ausgesprochen wird, daſs diese Namen doch eben nur der Einfachheit halber geborgte sind. — Mit Interesse liest man, was im 4. Kapitel der Verslehre (Metrik) „von den freien Versarten (Accentversen)“ gesagt wird, aber auch hier fehlt es wieder nicht an Ausdrücken, wie „symmetrischen Accentversen (Silbenzählungsversen), maſsfüllenden Silbenzählungsversen, strophisch vereinten Accentversen, freien Accentversen, deutschen Hebungsversen und freien Volksversen“.

Bei der Besprechung der Dichtungsgattungen wird die Didaktik ganz selbständig als vierte Gattung, als „subjektive Poesie wie die Lyrik hingestellt. Sie will Wahrheiten der schönen Form vermählen. Von der Lyrik des Gefühls unterscheidet sie sich dadurch, daſs bei ihr die Erregung des Gefühls keine unmittelbar diktierte ist, daſs vielmehr die Erhebung auf den Gedanken sich gründet. In diesem Sinne ist die Didaktik als Verstandeslogik aufzufassen: als Gedankenlyrik“. Schiller und Rückert werden als die eigentlichen Begründer einer echten didaktischen Poesie in hohem Sinne bezeichnet, bei der die schöne Form den tiefen Inhalt decken muſs.

Ob es richtig ist, daſs das dichterische Genie nicht angeboren ist, daſs es erworben werden kann durch angestrengten Fleiſs, durch eine Schule der Technik und des Handwerks, daſs Voraussetzung ist Urkräftigkeit der Anlagen sowie Gesundheit des Geistes? Das letzte ist unbedingt richtig, aber das, was wir im Gegensatze zum Talente Genie nennen, ist auch auf dem Gebiete der Dichtung angeboren.

Berlin. U. Zernial.

Karl Brugmann, Grundriſs der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen. Schluſslieferung: Indices (Wort-, Sach- und Autorenindex. Straſsburg 1893, Karl J. Trübner. 236 S. gr. 8. 6 M.

Nachdem die gewaltige Arbeit des Brugmannschen Grundrisses vollendet worden ist, folgt nun als wertvoller Schluſsstein ein ausführlicher Registerband, der Schlüssel des Gebäudes. Ein Register dieses Umfangs dürfte zu den Seltenheiten gehören; aber wie es einerseits beweist, welche ungeheure Formenfülle in dem „Grundrisse“ selbst behandelt worden ist, so zeugt es andrerseits von dem unermüdlichen Bienenfleiſs des Verf. und seiner bewundernswerten Sorgfalt, der sich nicht hat verdrieſsen lassen, die notwendige, aber unendlich langweilige Arbeit der Registeranfertigung selber zu leisten. Diese Arbeit war hier durchaus keine mechanische oder leichte. Denn da im „Grundriſs“ bei der Erörterung der Einzelheiten der Laut- und Formenlehre in der Regel

Digitized by Google

als Belege eine gröſsere Anzahl von solchen Wörtern und Wortformen zusammengestellt ist, die sich in mehreren Sprachen zugleich finden und auf dieselbe Grundform zurückzuführen sind, so hat Verf. das Wortregister so eingerichtet, daſs es nebenher zur Orientierung in etymologischen Fragen, in solchem, was Gegenstand des vergleichenden Wörterbuchs ist, benutzt werden kann. Es ist auch dem, der nicht Fachmann ist, die Möglichkeit gegeben, sich in etymologischen Fragen Rats zu erholen.

Der Wortindex, 167 Seiten stark, beginnt mit Altindisch (24 S.), darauf folgen die übrigen indog. Sprachen mit ihren Abzweigungen und Dialekten, z. B. Phrygisch, Thrakisch, Altgriechisch (32 S.); Lateinisch (20 S.); Romanisch, Faliskisch, Umbrisch, Oskisch, Sabellisch (a. Sabinisch. b. Vestinisch, c. Marrucinisch, d. Pälignisch, e. Marsisch. f. Volskisch) 8 Seiten umfassend; das Keltische mit seinen Zweigen (12 S.); Gotisch, Althochdeutsch (8 S.); Niederdeutsch, Niederländisch, Friesisch, Angelsächsisch-Englisch, Altisländisch, Schwedisch-Dänisch, Urnordisch (32 S.); Litauisch, Lettisch, Preuſsisch (13 S.); die slavischen Sprachen (13 S.). Und jede Seite hat drei Kolumnen, so daſs auf einer Seite etwa 120 Wörter und Wortformen stehen, auf den 167 S. also rund etwa 20 000 Wörter nachgewiesen worden sind.

Der Sachindex (etwa 65 S. stark) beschränkt sich auf die wichtigsten Kategorieen. Besonders interessant sind die Gruppen der lautlichen Angleichung oder Assimilation, der Angleichung gegensätzlicher Begriffe (z. B. *meridionalis* nach *septentrionalis*), der Angleichung von Wörtern infolge Begriffsverwandtschaft (vgl. *ὄρτυξ* nach *κόκκυξ* u. a., lat. *necto* = Verbalstamm **nedh- + plecto*), ferner die Gruppen: Bildungselemente durch Analogiewirkung doppelt gesetzt, graphische Ausgleichung (z. B. lat. *urbs* st. *urps*), Neubildung von Formen, bei der ein einzelner Laut der Musterform nur partiell nachgeahmt wird, Volksetymologie (z. B. *ἔποψ* nach *αἴθοψ*, *νέποδες* nach *πόδες*, *levir* nach *vir*). Das Register der Suffixe umfaſst hier allein etwa 28 viergespaltene Seiten und ist in sich nach Sprachen geordnet; 15 Spalten kommen auf die griechische, 10 Spalten auf die lateinische Sprache.

Im Autorenindex fällt der Löwenanteil Bartholomae, Bezzenberger, Brugmann, Curtius, Danielsson, Hübschmann, Johansson, Kluge, Leskien, G. Meyer, Miklosich, Osthoff, J. Schmidt, Stolz, Thurneysen, Wackernagel, Windisch, Whitney und Zimmer zu; aber auch die zahlreichen anderen Namen beweisen, daſs Verf. Vertreter aller Richtungen hat zu Worte kommen lassen.

Indem wir diese Registerarbeit mit gebührendem Danke gegen den Verf. begrüſsen, erwähnen wir noch zum Schlusse, daſs nach einer Ankündigung der Verlagshandlung die Fortsetzung zu Brugmanns Grundriſs, B. Delbrücks Grundriſs der vergleichenden Syntax der indogerman. Sprachen, soeben erschienen ist.

Colberg. H. Ziemer.

Digitized by Google

Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des lateinischen. 3. Auflage. Marburg 1893, Elwert. 156 S. 8. 2,70 M.

Ein für die Lehrer bestimmtes Buch, das in 3. Auflage erscheint, braucht nicht noch besonders empfohlen zu werden; es ist bekannt und geschätzt genug. Auch habe ich desselben Verfassers „Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts", eine Schrift, die in vielen Stücken der vorliegenden verwandt ist und dieselben Vorzüge wie sie aufweist, in dieser Zeitschrift so eingehend besprochen, dafs ich auf jene Besprechung verweisen kann. Ich beschränke mich also darauf, den Inhalt des Buches kurz anzugeben. Unsere Schüler sollen von Sexta an reines, echtes Latein lernen; denn das Lateinische erfüllt, wenn es recht betrieben wird, eine hohe Aufgabe, es macht den Geist gewandt und kräftig. An einer Reihe von Beispielen wird nachgewiesen, wie die syntaxis ornata durch alle Klassen hindurch geübt werden mufs, damit der lateinische Unterricht auch in formaler Beziehung recht fruchtbar werde. Dann wird gezeigt, welchen Wert das Konstruieren für die leichtere Auffassung der Schriftsteller hat, und wie zum richtigen Konstruieren methodisch anzuleiten ist. Hierauf wird vom Extemporieren und zuletzt vom Präparieren eingehend gehandelt. Die Überschriften sind, wie man sieht, schon verlockend genug; sie betreffen Dinge und Fragen, die von hoher Bedeutung sind und jeden denkenden Lehrer oft und viel beschäftigen. Aber wie die Titel viel versprechen, so bieten die Ausführungen viel. Erfahrung und reifliches Nachdenken haben zusammengearbeitet, um Rothfuchs in den Stand zu setzen, zumal jungen Lehrern zu zeigen, wie sie den Unterricht anzugreifen haben, um die Schüler für die Sache zu gewinnen und gute Ergebnisse zu erzielen. Es wäre zu wünschen, dafs auch die hier niedergelegten wohlerwogenen Anschauungen recht fleifsig beherzigt würden; und das darf um so eher gehofft werden, als der Gegenstand anschaulich, mit behaglicher Breite und doch in fesselnder Sprache behandelt ist.

Cassel. Christian Muff.

---

1) Max Engelhardt, Die Stammzeiten der lateinischen Konjugation wissenschaftlich und pädagogisch geordnet. Handbuch für Lateinlehrer. Berlin 1892, Weidmannsche Buchhandlung. 47 S. 8. 1,20 M.

Der Verf. führt seine Schrift ein als einen Versuch, die wissenschaftliche Ordnung, wie sie sich in seinem Buche „Die lateinische Konjugation" (Berlin 1887, Weidmann) S. 108—140 darstelle, pädagogisch zu verwerten. Die erwähnte Schrift ist ja mit Beifall aufgenommen, darum wird der vorliegende Nachtrag dazu auch dankbar begrüfst werden. Für den Lehrer, der sprachwissenschaftlich gebildet ist, enthält das Büchlein freilich nicht

Digitized by Google

viel Neues, aber frischt doch manches wieder auf und liefert den nötigen Stoff in brauchbarer Kürze; für die Philologen aber, die auf Sanskrit und Gotisch mitleidig lächelnd herabblicken, und solche gab's selbst in Leipzig zu Lebzeiten von Georg Curtius übergenug, bringt der Verf. des Neuen vielleicht zu viel. Das Buch ist aber auch ohne Kenntnisse auf sprachvergleichendem Gebiete verständlich und bietet viel Anregung. Es ist sorgfältig gearbeitet, korrekt gedruckt und ausführlich genug, auch auf abweichende Deutungen anderer Gelehrter ist bei streitigen Punkten Rücksicht genommen. Ein Register ist angehängt, das seine Benutzung erleichtert und Etymologisches und Verwandtes aus andern Sprachen anschliefst.

Der Verf. hat laut dem Vorworte erst die Absicht gehabt, ein Hülfsbüchlein für den Quintaner zur leichteren Erlernung der Stammzeiten der 3. Konjugation zu schreiben, hat die Ausführung dieses Planes aber „auf ruhigere Zeiten" verschoben. Sehr mit Recht; vielleicht erspart er sich diese Mühe nun überhaupt, da anzunehmen ist, dafs die Schulgrammatiken seine Aufstellungen berücksichtigen. Wenn das der Fall ist, braucht der Schüler ein Buch weniger zu handhaben, was gewifs wünschenswert ist. Dann ist aber die gleichmäfsige Berücksichtigung der wissenschaftlichen und pädagogischen Gesichtspunkte ein Ding der Unmöglichkeit. So wissenschaftlich richtig es ist, *nuo, suo* u. s. w. als Verba zu bezeichnen, in denen die Präsensverstärkung *i* (Engelhardt schreibt genauer *i̯*) gänzlich ausgefallen sei, so unpädagogisch wäre es, diese Verba unter die T-Klasse aufzunehmen. Das wäre sonst ein Punkt, wo dem gegen die „Wissenschaftlichkeit" der Grammatiken eifernden Waldeck beizupflichten wäre. Im vorliegenden Buche konnten aber die Komposita wegbleiben; der Verf. hat sie beibehalten, „da ihm der Gedanke einer Umarbeitung zu einem Schulbuch auch jetzt noch vorschwebt". Ich fürchte, dafs es als Schulbuch doch eine wesentlich einfachere Gestalt haben müfste und die Hinzufügung der Komposita nur eine, und nicht die wichtigste, der notwendig werdenden Veränderungen sein würde. Im wesentlichen dürfte doch die Anordnung, wie sie z. B. Harre giebt, den didaktischen Forderungen genügen, und nur das bliebe zu erwägen, ob nicht hier und da mnemotechnische Hülfen hinzugefügt werden sollten, wie sie für den Schülerverstand passen. Also, ich meine, man könnte nichts dagegen haben, wenn *acuo* durch Beifügung des deutschen „Ecke", *ango* durch „Enge, Angst", *caedo* durch „scheiden, Scheitholz", *căno* durch „Hahn" u. s. w. dem Schüler näher gebracht würde, zumal es auch der Muttersprache Dienste thut. Solcherlei hat ja freilich der Lehrer mündlich in Bereitschaft, aber es könnte gewifs nicht schaden, wenn das Buch ihn und die Schüler dabei unterstützte.

Digitized by Google

2) Georg Biedermann, Lateinisches Übungsbuch für die zweite Klasse des Gymnasiums. 4. umgearbeitete Auflage. München 1892, Ackermann. V u. 195 S. 8. 1,60 M.

Innerhalb der blau-weiſsen Grenzpfähle lebt sich's, wie es scheint, auch nach der neuen Schulordnung noch behäbiger für den Lateinlehrer als bei uns in Preuſsen. Man braucht mit der Minute noch nicht so zu geizen, bei der Auswahl des Stoffes noch nicht so ängstlich zu sein, man hat noch etwas mehr Zeit zur Verfügung. So ist es zu erklären, wenn das zur Anzeige vorgelegte Buch Biedermanns, ein lateinisches Übungsbuch für die Quinta, sich noch manchen Luxus in Vokabeln und Formen leisten darf, die bei uns nicht mehr erlaubt wären. Ein *munificentior* z. B. werden wir unsern Schülern nicht zu übersetzen geben, es steht noch nicht einmal im Neue, und mit *evomere* und *respuere* plagen wir sie auch nicht mehr. Aber das Buch ist sorgfältig gearbeitet und, so weit ich sehe, ebenso gedruckt, so daſs ich glaube, es läſst sich nach ihm ganz gut unterrichten. Die 4. Auflage beweist dies ja auch hinlänglich. Meistens bietet der Verf. Einzelsätze, erst nach der 3. Konjugation mehren sich die zusammenhängenden Stücke. Zu Grunde gelegt sind die Grammatiken von Englmann und Landgraf, die sogar ab und zu zitiert werden, was bei uns auf dieser Stufe nicht üblich ist. Angehängt ist eine Sammlung von Synonymen nach Sepps bekanntem Büchlein; eine ebensolche von Phrasen wäre am Ende auch nützlich, aber nicht nur zum Nachschlagen, wie B. es bei den Synonymen wünscht, sondern zum festen Lernen. Die Sprache der Übungssätze in beiden Sprachen genügt und übertrifft im Ausdruck manches andere Übungsbuch; die Schreibung *millia* fällt auf. *Cato* (S. 73) hat kein langes *a*; *interemere* S. 70 ist verdruckt; Quantitätsangaben sind wohl zu spärlich, namentlich die Endungen sollten öfter bezeichnet werden, als es geschieht. Bemerkenswert erscheint mir schlieſslich die Abfolge der grammatischen Pensen. Nach den Deklinationen und der Komparation werden die 1., 2. und 4. Konjugation behandelt, dann aber erst Numeralia, Pronomina und Adverbia, ehe die 3. Konjugation daran kommt. Es folgen Konjunktionen, Imperativ, Gerundium, Partizip, Conj. periphr., Infinitiv und Acc. c. inf., später die Deponentia, endlich die anomalen, defektiven und impersonalen Verben. Zwischen die syntaktischen Vorübungen und die Deponentien sind zusammenhängende Abschnitte geschoben, „Aus der römischen Geschichte" und „Fabeln", ebenso beschlieſsen „Fabeln" und „Aus der römischen Geschichte" das Ganze. Aber entgegen dem norddeutschen Usus überwiegen die Einzelsätze zu stark, ist ihr Inhalt überdies zu bunt und die gewünschte Vokabelmasse zu groſs. Wir könnten ihre Bewältigung unsern Quintanern nicht zumuten.

Digitized by Google

3) Max Heynacher, Beiträge zur zeitgemäfsen Behandlung der lateinischen Grammatik auf statistischer Grundlage. Berlin 1892, Weidmannsche Buchhandlung. 52 S. 8. 1 M.

Nach den Vorarbeiten über Nepos von Köhler, Sallust von Braun, Livius vom Ref. und Cäsar von ihm selbst hat Heynacher nun den Kreis geschlossen, indem er die sechs gelesensten Reden Ciceros nach den bekannten Gesichtspunkten untersucht. Aber die kleine Schrift hat nicht nur das an sich schon grofse Verdienst, die Lektüre Ciceros für die Behandlung der Grammatik im Unterrichte nach der Seite der Statistik hin verwertet zu haben, sondern sie bietet zugleich einen Rückblick auf die verwandten Beobachtungen und Zusammenstellungen, die sich nunmehr über vier Unterrichtsjahre erstrecken, und zwar über diejenigen vier, in denen die Syntax den Hauptgegenstand der grammatischen Unterweisung ausmacht. So entsteht in der That eine Syntax auf Grund des Lektürebetriebes vor uns, die sich dadurch auszeichnet, dafs ihre Aufstellungen sich sämtlich auf sicherem und der unmittelbarsten Nachprüfung ausgesetztem Boden erheben. Schon deshalb ist die Schrift von Belang für den lateinischen Unterricht und wird hoffentlich recht oft zu Rate gezogen, wenn man über die Grenze zwischen mehr oder minder notwendigem Lehrstoff (und Lernstoff) ungewifs ist. Dazu kommen als dritter Vorzug des Werkchens die Winke für verständige Ausnutzung des statistisch geordneten Materials, in denen der Verf. wieder einmal aufs bündigste den Vorwurf widerlegt, als leide er an Zahlenwut und Zifferngröfsenwahn. Es ist klar, dafs H. aus den Eingangs genannten Schriften erst den wahren Nutzen gezogen hat; nur soll der Lehrer nicht meinen, er sei, im Besitze der Schlufslieferung des schulgrammatisch-statistischen Sammelunternehmens, der Heranziehung der früheren Lieferungen überhoben. Auch unter dem Verdachte pro domo zu sprechen, weise ich vielmehr bei dieser passenden Gelegenheit empfehlend auf jene Arbeiten hin, die zusammen ein Ganzes bilden wollen.

H. hat also ausgezogen die vier Catilinarischen Reden, die Rosciana und Pompeiana. Dabei ist freilich der rhetorische Charakter zu berücksichtigen, der die Ergebnisse hier und da etwas beeinflufst, aber da auch in die geschichtlichen Schriften Reden eingeflochten sind und die lateinische Prosa selbst im nüchternsten Chronikstil ihre Herkunft vom Forum nicht verleugnet, so sind die Abweichungen der Statistik aus Cicero von der aus den den Historikern nicht so grofs, wie man vielleicht erwartet hat. Die Geschlossenheit und Übereinstimmung des Stoffs ist immerhin derartig, dafs man danach den Aufbau der syntaktischen Pensen und ihre Verteilung auf die einzelnen Jahre recht wohl vornehmen könnte, ohne in arge Künsteleien zu verfallen. Aber H. selbst ist ja frei von der Einseitigkeit, die Statistik als alleiniges Einteilungsprinzip aufzustellen; ein sehr wichtiges bleibt sie jedenfalls. Wie

Digitized by Google

weit H. von der Überschätzung der Zahlen entfernt ist, erhellt z. B. aus seiner Forderung, daſs eine Grammatik, die dem Schüler verständlich und zweckdienlich sein solle, „gesprächig und ausführlich" sein müsse. Im einzelnen könnte das Ergebnis für den grammatischen Unterricht noch etwas vereinfacht werden, wenn H. von den Lebensbeschreibungen des Nepos nur die berücksichtigt hätte, die wirklich gelesen werden. Z. B. kommt *reliquum est ut* nur einmal im Atticus vor, der doch thatsächlich nicht in Betracht kommt, und einschränkendes *tantum ut* begegnet nur einmal in de regibus, auch das zweimalige *quam ut* nach einem Komparativ wird der Quartaner nicht zu sehen bekommen. Aber im ganzen bleibt die Arbeit Heynachers ein beachtenswertes Hülfsmittel für jeden Lehrer, der es mit der Verwertung der Lektüre im grammatischen Unterricht ernst nimmt.

Nienburg a. Weser. F. Fügner.

Franz Friedersdorff, Lateinische Schulgrammatik. Berlin 1893, Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung. 201 S. 8. 1,80 M.

Wer sich die groſsen Verdienste vergegenwärtigt, welche um die lateinische Schulgrammatik ihr erster Meister Zumpt sich erworben hat, der wird dem Verf. vorliegender Grammatik gewiſs zustimmen, wenn er es für eine Pflicht der Pietät erklärt (Vorw. S. III), eine Neubearbeitung des alten grundlegenden Lehrbuchs zu versuchen. Und um so dankenswerter müssen die Bemühungen des Verf.s scheinen, da die Veränderung der Ziele des grammatisshen Unterrichts eine völlige Umgestaltung der früheren Form nötig machte. Die erste und schwierigste Aufgabe, den grammatischen Stoff den heutigen Forderungen entsprechend zu fixieren, ist nach des Rez. Ansicht mit groſsem Geschick gelöst worden. Sowohl in der Formenlehre als in der Syntax wird der Grundsatz, der im Vorwort aufgestellt ist, durchaus gewahrt, bei möglichster Kürze „Entbehrliches aus dem Lehrstoff auszuscheiden und doch den Rat suchenden Schüler nicht ohne Auskunft zu lassen". Dieses Prinzip scheint dem Rez. entgegen der augenblicklichen extremen Richtung der äuſsersten Beschneidung des Inhalts für die Brauchbarkeit des grammatischen Lehrbuchs ausschlaggebend zu sein. Denn eine derartig aufgebaute Grammatik leistet einmal denen Genüge, welche von derselben mehr als den bloſsen Lernstoff verlangen, sie kann aber auch auf der andern Seite keine Beanstandung finden, da bei richtiger Anlage, wie sie von Fr. getroffen ist, der Lernstoff schon abgesondert dargeboten wird oder mühelos sich ausscheiden läſst. So wird trotz des geringen Umfangs der vorliegenden Grammatik (188 S.) der an den bisherigen Inhalt gewöhnte Lehrer kaum eine Regel vermissen; überdies enthält sie noch einen reichhaltigen grammatisch-stilistischen Anhang, ein

Digitized by Google

Kapitel über die Metrik und den römischen Kalender, und der Formenlehre ist ein Abschnitt über die Wortbildung angefügt.

Die Bewältigung des umfangreichen Stoffs auf so kleinem Raume wird ermöglicht durch die kurze und treffende Fassung der Regeln. So zeugt von dem pädagogischen Geschick des Verf.s z. B. die Behandlung der Wortbildungslehre, der Präpositionen, der hypothetischen Sätze und der oratio obliqua. Besondere Beachtung verdienen ferner die Regeln über den Gebrauch der Tempora, welche in den meisten Lehrbüchern die zahlreichen Einzelfälle aneinander reihen, ohne ihren Zusammenhang genügend hervorzuheben. Bei Fr. deckt den Gebrauch des Imperfektum z. B. vollständig die kurze Hauptregel (§ 155): „Das Imperfektum dient auf die Frage: was war? zur Angabe einer dauernden (unvollendeten) Handlung in der Vergangenheit", und diesem Gesetz werden dann die Fälle, auf welche es Anwendung findet, untergeordnet: „Es steht daher 1. zur Schilderung von Sitten, Gewohnheiten, Einrichtungen, Stimmungen und wiederholten Handlungen (absolut). 2. Zur Angabe einer gleichzeitig mit dem Eintreten einer andern Handlung noch dauernden Handlung (relativ)". Einen weiteren Vorzug des Lehrbuchs bilden die vortrefflich gewählten Lehrbeispiele. Von einem guten Lehrbeispiel verlangt man mehrere Eigenschaften, die sich schwer in einem Satze vereinigen lassen. Es mufs kurz sein, damit die Aufmerksamkeit nicht von den wesentlichen, die Regel zum Ausdruck bringenden Worten abgelenkt wird, ferner soll es in der Form als Muster dienen können, und wird daher am besten den Klassikern entlehnt, dann darf es eines gewissen der Beachtung würdigen Inhalts nicht entbehren. Diese Forderungen erfüllen die Lehrbeispiele bei Fr. durchaus. Die den Klassikern entnommenen Stellen sind zweckentsprechend zu abgerundeten, den lateinischen Tenor wahrenden Sätzen verkürzt; wo es nötig ist, wird nach dem Vorgange von Schmalz eine deutsche Erklärung zum Verständnis des Zusammenhangs der Sätze beigefügt. Noch mag auf eine Neuerung des Verf.s bei der Anordnung der Genusregeln hingewiesen werden, die für ähnliche Fälle in der Schulgrammatik Nachahmung verdient. Die Bestimmungen über das Genus werden in der bisher üblichen Form von Reimregeln gegeben, daneben aber ist der neueren, immer mehr wachsenden Strömung gegen die gereimte Form Rechnung getragen, und die reimlose Regel der gereimten zur Seite gestellt. Eine solche vermittelnde Stellung ist der Schulgrammatik, zumal bei dem jetzt gerade aufserordentlich regen Streben, ihre Form zu vervollkommnen, sehr ratsam, wenn sie die schwierige Aufgabe lösen soll, für die verschiedenartigen Methoden, die dem grammatischen Unterricht zu Grunde gelegt werden können, als Lehrbuch zu dienen. Zum Schlufs ist die in den Regeln und Beispielen durchgeführte Hervorhebung der in Frage kommenden Wörter durch den Druck anzuerkennen, die in

Digitized by Google

dieser Art als ein wesentliches Hülfsmittel zur Erleichterung der Übersichtlichkeit angesehen werden muſs.

Neben den besprochenen Vorzügen der Form, die überall den kundigen Pädagogen verrät, dürfen manche Mängel, die den Inhalt der Grammatik betreffen, nicht unerwähnt bleiben. Zunächst steht die Grammatik noch auf dem Boden des rigorosen Ciceronianismus, dessen Herrschaft schon lange bekämpft wurde und nun nach den neuen Lehrplänen wohl allgemein und endgültig gebrochen ist. Wenn der grammatische Unterricht in Wechselbeziehung mit der Lektüre stehen soll, bei der den Historikern ein weit gröſserer Raum als den ciceronianischen Schriften zugewiesen ist, so müssen die Regeln fallen, mit denen der Sprachgebrauch Ciceros vor der Weiterentwickelung der silbernen Latinität geschützt wurde. Deshalb darf der transitive Gebrauch des Verbum *invadere*, der dem Schüler bei der Lektüre des Livius geläufig wird, nicht verboten werden (§ 71), eben so wenig die Anwendung der Phrase *eo arrogantiae venit* nach demselben klassischen Muster (§ 94), und die Konstruktion des Participium Futuri ohne Verbindung mit *esse* (§ 145). Aus demselben Grunde empfiehlt es sich nicht, bei den mit *cum* zusammengesetzten Komposita die Wiederholung der Präposition als Regel aufzustellen (§ 81), noch die Gerundivkonstruktionen im Dativ und Akkusativ trotz ihrer Häufigkeit bei den Historikern zu beschränken (§ 139 und 140). Auch die Anmerkung zu *donec*, in der angegeben ist, daſs die Konjunktion bei Cäsar nicht vorkommt und sonst nur mit dem Indik. Perf. verbunden steht (§ 185), dürfte besser zu Gunsten des freien Gebrauchs im silbernen Latein aufgegeben werden. Zu eng ist ferner die Begrenzung der Konstruktion von *recordor* (§ 96), das selbst bei Cicero sächliche Objekte nicht nur im Akkusativ bei sich hat, wie die Regel feststellt, sondern auch im Genitiv, z. B. *flagitiorum suorum recordabitur* in Pis. 12, und mit *de*, vgl. *de illis* (*lacrimis*) *recordor* pro Planc. 104. Weiter ist trotz der Stütze klassischer Belegstellen unberücksichtigt geblieben der persönliche Gebrauch von *opus est* (§ 103), die Verbindung von *similis* und *dissimilis* mit dem Dativ persönlicher Nomina (§ 79), die häufige Konstruktion der Ortsbestimmungen, zu denen *totus* tritt, mit der Präposition *in* (§ 116), und die Bestimmung, daſs die Präposition *cum* ebenso gut vor dem pron. rel. stehen darf (§ 51). Gegen diese Beanstandungen kann der Einwand erhoben werden, daſs die Schulgrammatik nur die gebräuchlichsten Spracherscheinungen zu berücksichtigen habe und die Ausscheidung von mitberechtigten Konstruktionen zur Vereinfachung des grammatischen Unterrichts beitragen müsse. Allein gerade dieser Grundsatz verdient die schärfste Zurückweisung; denn seine Befolgung hat der Schulgrammatik den schwersten Schaden zugefügt, indem sie durch denselben in einen starren Formalismus getrieben wurde, der die

Digitized by Google

Sprache in die engsten Fesseln zwang. Wo die Sprache die Freiheit des mannigfaltigen Ausdrucks hatte, da wurde die relative Häufigkeit der einzelnen Fälle, die nicht selten auf Zufall oder individueller Vorliebe des Schriftstellers beruht, als Mafs ihrer Güte festgestellt, und aus dem Sprachgebrauch Ciceros eine gewissermafsen gereinigte Form gewonnen, in deren Grenzen der Schüler sich bewegen mufste. Abgesehen von der Unnatur einer solchen Sprache erzielt dieses sogenannte Schullatein nicht einmal die Verminderung des grammatischen Stoffs, vielmehr läfst es sich beweisen, dafs gerade der weitere Umfang der Sprachgesetze ihren Inhalt vereinfacht. Für die Phrase *alicui in mentem venit* z. B. ist nach dem überwiegenden Sprachgebrauch Ciceros die unpersönliche Konstruktion in der Verbindung mit Substantiven, die persönliche bei dem Neutrum des Pronomens und Adjektivums Regel geworden. Der dem silbernen Latein geläufige persönliche Gebrauch beim Substantivum ist auch aus Cicero zu belegen: *res et actio* pro Caecina 40, *conluvio et eversio* de har. resp. 55, *ratio* de invent. II 132, *res, genus* epist. IV 13, 1, *res* ad Attic. XII 37, 2, mufs also zweifellos auch im engsten Sinne als klassisch bezeichnet werden. Die Erweiterung der Regel aber, die diesen Punkt berücksichtigt, bedeutet eine Vereinfachung derselben. Denn die Einschränkung der persönlichen Konstruktion liegt so wenig in der Natur der Phrase begründet, dafs diese, statt die Regel zu entlasten, derselben gerade ein neues, lediglich gedächtnismäfsiges Moment hinzufügt. Dazu kommt noch, dafs solche Bestimmungen, die durch die Logik der Sprache nicht gestützt werden, ohne häufige Wiederauffrischung dem Gedächtnis entschwinden, zumal wenn sie auch in der Lektüre nicht genügenden Schutz finden. Die Lektüre aber tritt zu der Grammatik in ein gewisses feindliches Verhältnis, das den Lehrer zwingt, nicht nur manche nachciceronianische und deshalb in dem Lehrbuch unberücksichtigte Spracherscheinungen zu behandeln, sondern auch die klassische Ausdrucksweise diesen gegenüberzustellen und einzuprägen.

Aufser diesen Ausstellungen, welche die oben berührten Fälle nur dann treffen, wenn das bekämpfte Prinzip, wie es jetzt und früher in dieser Zeitschrift nachzuweisen versucht wurde, als unhaltbar anzusehen ist, bedürfen noch einige Stellen in der Grammatik von Fr. der Verbesserung. Unter den Parisyllaba, welche den Abl. auf *e* bilden, wird *imber* besonders angeführt (§ 11); doch ist die Endung *i* häufig, nach Wagener (Gr. § 28) sogar der ersteren vorzuziehen. Von den Adjektiven, die der konsonantischen Deklination folgen, giebt die Reimregel (§ 11) neun an, nicht zehn, wie vorausgeschickt wird; die seltenen Worte *caelebs* und *sospes* könnten in dieser Reihe ohne Schaden fehlen, das klassische *pubes* aber dürfte nicht zu entbehren sein, ebenso wenig *memor* und *inops* mit dem Abl. auf *i* und den Gen. auf *um*. Sehr selten ist ferner in klassischer Prosa die griechische Akkusativform

Digitized by Google

auf *a*, und deshalb empfiehlt sich auch für *Salamis* die lateinische Endung als Regel (§ 16). Auch die Bestimmung, dafs die zweisilbigen Wörter nach der 4. Deklination, die auf *cus* ausgehen, den Dat. und Abl. Plur. auf *ubus* bilden (§ 13), trifft nicht zu. Am besten erklärt man aus der Natur des Vokals *i* das Schwanken der Schreibweise in dieser Endung, wie Harre und Landgraf es thun; in keinem Falle aber darf die regelmäfsige Form, die bei den Klassikern gebräuchlicher ist, verboten werden. Bei den Verba defectiva ist *inquit* (§ 49) zu kurz gekommen; wenn schon *inquiebat* und *inquisti* wegen ihrer Seltenheit zu entbehren sind, so darf doch das Perfekt *inquit* nicht fehlen. Dafs *rex* vor dem Beziehungswerte zu stehen pflegt, lehrt die Anmerkung (§ 63) mit Unrecht; denn in den Reden Ciceros allein findet sich etwa zwölfmal die Apposition nachgestellt. Auch die Konstruktion *posco, flagito aliquod ab aliquo* darf nicht eingeschränkt werden (§ 76); *flagito* z. B. ist nur einmal bei Cicero mit dem doppelten Akkusativ, fünfmal mit der Präposition verbunden. In der Regel über *interest* ist die Zusammenstellung *sua interest* (§ 100) nicht möglich. Die Trennung der Konstruktion bei den Adjektiven *nudus, vacuus, orbus, liber*, für die die Präposition *a* bei Personen, der Abl. bei sächlichen Substantiven festgesetzt wird (§ 101), läfst sich nach bestem Sprachgebrauch nicht halten: *vacui, liberi ab omni sumptu, molestia, munere* Cic. in Verr. IV 23, *ab his rebus vacua, nuda* ib. IV 3, *vacua a furto, scelere, crudelitate, flagitio* ib. I 34 u. s. w. Zu weit ist die Regel vom Abl. comparationis, wenn sie bestimmt, dafs der Abl. statt *quam* zu stehen pflege und ausschliefslich in negierten Sätzen anzuwenden sei (§ 105), zu eng fafst sie den Gebrauch, wenn der Abl. nur beim Nom. und Subjekts-Akkus. gestattet wird. Für den ersteren Fall scheinen Beispiele überflüssig; dafs das verglichene Objekt in den Abl. gesetzt werden könne, mögen einige Stellen beweisen: *nihil mente praestabilius dedisset* Cic. Cato 40, *Herodotum cur veraciorem ducam Ennio?* de div. II 116, *quem . . auctorem de illo locupletiorem Platone laudare possumus?* de republ. I 16; dahin gehören auch die Phrasen *omnia inferiora putare, ducere, aliquid antiquius habere aliqua re.* Der Zusatz zu der Regel über *domus* lautet (§ 115): „Die Possessivpronomina und der Name des Besitzers treten zu *domi* und *domum* ohne Präposition hinzu". Weshalb *domo* ausgenommen wird, ist nicht ersichtlich; *domo mea, sua* sagt Cicero pro Caecin. 34, de dom. 111, *domo eius, patroni* in Verr. II 89; III 155. Unter den Verba, welche mit dem nom. c. infin. in allen Formen des Passivum verbunden werden, steht *habeor* angeführt (§ 133), das in dieser Konstruktion kaum durch ein Beispiel gestützt werden kann[1]). Dann folgt der Zusatz: „Der

---

[1]) Nach Kichner steht *habeor* bei Tacitus mit dem Part. fut., z. B. *invasurus habetur.*

Digitized by Google

Akk. c. infin. steht bei den mit *esse* gebildeten Formen: *traditum est*, *memoriae proditum est*, *credendum est*, *putandum est*". Doch wird *memoriae prodere* auch sonst nicht mit dem nom. c. infin. angewendet, bei *iudicare* und *existimare* ist die zusammengesetzte Form kein Hindernis, z. B. *regnum appetisse est indicatus* Cic. de dom. 101, *habuisse nimis magnam iudicatus est cupiditatem* pro Sulla 73, *idem fecisse erit existimanduus* in Verr. III 214, *non . . sum existimandus de gestis rebus gloriari* de dom. 93. Nicht genau ist ferner die Regel über die indirekten Fragesätze (§ 169), die zugleich die Erklärung liefert für die Entstehungsursache ähnlicher Fehler in der Schulgrammatik. Nach dem Sprachgebrauch Ciceros ist für die Anwendung von *nonne* bestimmt, dafs die Partikel nur nach *quaero* in der Bedeutung „ob nicht" gesetzt werden darf. Bei Fr. wird die Regel fehlerhaft durch die Umkehrung dieses Falles: „Doch heifst: ob, ob nicht, *ne* und *num* ohne Unterschied, nach *quaero* aber heifst ob nicht: *nonne*". Denn auch nach *quaero* findet sich bei Cicero im indirekten Fragesatz meist die Partikel *ne*, z. B. *quaero abs te circumsessusne sis Lampsaci* Cic. in Verr. I 78, *quaeram remotaene sint litterae* ib. II 180, *hoc ex te quaero . . . pecunia publica . . . fueritne tibi quaestui* ib. III 165 u. s. w. Zum Schlufs mögen einige Verbesserungen für die beiordnenden Konjunktionen vorgeschlagen werden. *Et* zunächst soll verbinden, was verschieden gedacht wird (§ 203). Doch ist der Gebrauch der Konjunktion viel allgemeiner und hat kaum einen geringeren Umfang als das deutsche „und". Dafs dieselbe auch Zusammengehöriges anreiht, beweist ihre häufige Anwendung in der Ciceronianischen Redefigur, die einen Begriff durch mehrere Wörter auszudrücken sucht, wie *perdere et adfligere, vexare et spoliare, tollere et delere, obicere et opponere* etc. Für *etiam* wird dann bestimmt, dafs es an erster Stelle zu stehen habe; an zweiter findet sich die Konjunktion sehr häufig, wie der Vergleich in Merguets Cicerolexikon (Bd. II S. 239) ergiebt. Dann folgt die Bemerkung: „Für *etiam* findet sich *et* vor: *hic*, *ille*". Auch hier beweisen die Stellen aus Cicero, dafs die Konjunktion in dieser Bedeutung keineswegs auf die beiden Pronomina beschränkt ist: *et alii multi* pro Sext. Rosc. 92, *et tu* pro Q. Rosc. 32, *et Cluvio* ib. 43 u. s. w.

Wenn nun diese Ausführungen ein wahres Bild von den Vorzügen und Mängeln der besprochenen Grammatik geben, so ist das abschliefsende Urteil des Ref. berechtigt, dafs die Grammatik von Friedersdorff in der Form mit unsern besten Schulbüchern sich wohl messen könne, dafs sie aber, was die Zuverlässigkeit des Inhalts betrifft, hinter der Grammatik von Harre, Landgraf, Schmalz-Wagener und auch Ellendt-Seyffert zurücksteht.

Königsberg i. Pr. G. von Kobilinski.

Digitized by Google

Des Cornelius Nepos Lebensbeschreibungen in Auswahl bearbeitet und vermehrt durch eine Vita Alexandri Magni von Franz Fügner. I. Text 104 S. 8. geb. 1,20 M. II. Erläuterungen 183 S. 8. geb. 1,20 M. Leipzig 1893, B. G. Teubner.

Fügners Cornelius Nepos bildet den Anfang eines umfangreicheren Unternehmens des Teubnerschen Verlages, einer Sammlung von Schülerausgaben lateinischer und griechischer Schriftsteller, welche nach Möglichkeit den in den letzten Jahren in Fachblättern und Schulmännerversammlungen vielfach laut gewordenen Wünschen entsprechen sollen. Der Verf. selbst hat durch seine Aufsätze und Rezensionen in den „Jahrb. f. Phil. u. Päd.“ nicht nur die bedeutsamste Anregung, sondern auch manchen Beitrag zur Klärung und Ausgestaltung dieser Idee gegeben, und nachdem sowohl andere Verleger als auch Teubner selbst bereits einzelne Schulausgaben nach verwandten Gesichtspunkten haben veranstalten lassen, will nun der Verf. durch die Herausgabe des ersten Schulschriftstellers die Grundlage schaffen, auf welcher die in Prinzip und Durcharbeitung der einzelnen Teile innerlich und äuſserlich übereinstimmende Sammlung aufgebaut werden soll. Über die hauptsächlichsten Anforderungen an eine gute Schülerausgabe, die Notwendigkeit eines klaren, deutlich gegliederten Druckes, die angemessene Einführung in die Schrift durch Vorbemerkungen über den Schriftsteller und sein Werk, knappe Skizzierung des Inhaltes, sei es am Rande oder in den Überschriften der einzelnen Abschnitte, kurze und klare Fassung des nur für den Schülerstandpunkt berechneten, lediglich auf die Schrift beschränkten Kommentars und Illustration desselben durch das nötigste Anschauungsmaterial in Karten u. dgl., herrscht ja wohl jetzt ziemlich allgemeines Einverständnis, und der hier besonders geforderte innere Anschluſs der einzelnen Schülerausgaben aneinander und die enge Anlehnung derselben an den jeweiligen Unterrichtsstand der Klasse läſst für die in Aussicht gestellte Sammlung besonders viel hoffen. Die Schwierigkeit liegt hier in der praktischen Ausführung, und gerade der Verf. der vorliegenden Schülerausgabe hat sich und seinen zukünftigen Mitarbeitern so hohe Ziele gesetzt, daſs es schwer sein dürfte, alle Hoffnungen zu erfüllen: am schwersten war die Aufgabe bei der Bearbeitung bezw. Erläuterung des „Lesestoffes für das erste Lektürejahr“, welche in zwei — einzeln käuflichen — Bändchen vorliegt, die bei niedrigem Preise an äuſserer Ausstattung nichts zu wünschen übrig lassen. Das erste Bändchen bietet die meist gelesenen Viten des Cornel von Miltiades bis Hannibal mit Einfügung einer frei bearbeiteten vita Alexandri in einem „gereinigten“ Texte: alles Unregelmäſsige und Ungewöhnliche der Sprache ist beseitigt, der Satzbau ist durchweg vereinfacht und der Fassung des Schülers angenähert, und auch die sachlichen Unebenheiten des überlieferten Nepos sind durch Ausmerzungen, Änderungen und Zusätze ge-

Digitized by Google

glättet. Im Drucke ist das Zusammengehörige durch Absätze übersichtlich gekennzeichnet; alle indirekten Reden sind durch kursiven, die durch den Gegensatz der Gedanken betonten Worte, besonders oft die Hauptprädikate sind durch gesperrten Druck hervorgehoben. Jeder Vita geht eine Gedankengliederung voraus, und auſserdem ist fortlaufend auf dem Rande der Inhalt kurz angegeben. Dem Texte ist eine Zeittafel der alten Geschichte von Lykurg bis zur Zerstörung Karthagos und ein Verzeichnis der Eigennamen mit fast vollständiger Stellenangabe beigefügt: namentlich wird bei geographischen Namen sorgfältig auf eine der drei Karten am Schlusse (Griechenland, Reich Alexanders, Besitzungen Roms und Karthagos) verwiesen. — Der 2. Teil bietet in neun Kapiteln nach einem kurzen Vorworte über den Text Winke für die Präparation (in der Weise von Rothfuchs), eine Anleitung zum Übersetzen (nach dem Vorgange von Menges Cäsar), dann Anmerkungen zum Texte (S. 8—99), die durch 21 eingefügte Abbildungen antiker Gegenstände illustriert sind, ein Wörterverzeichnis nach Haake (ohne Stellenangabe) mit noch vier Bildern (S. 100—144), eine Übersicht der wichtigsten Synonyma, der vorgekommenen Phrasen (S. 149—163), eine Stellensammlung zur Wiederholung der Kasuslehre, desgleichen zur induktiven Ableitung grammatisch-stilistischer Regeln (S. 170—179), und zuletzt eine Zusammenfassung der dagewesenen Realien. Kein Zweifel, wenn ein Schüler dieses alles in einem Jahre bewältigen könnte, er würde die Aufgabe der Quarta lösen, wie sie nie gelöst ist, auch wenn er nur zwei Drittel des Nepos gelesen hätte. Aber es ist sehr zu fürchten, daſs die Menge der „Erläuterungen“ und die Mannigfaltigkeit der aufgestellten Gesichtspunkte den Anfänger verwirrt und ihn vielleicht von dem, was für ihn immer die Hauptsache ist und bleibt, dem Texte des Schriftstellers und seinem Verständnis bezw. seiner einfachen Verdeutschung, abzieht. Der Verf. hat das wohl gefühlt und deshalb dem Lehrer ausdrücklich im allgemeinen und besonderen je nach dem Stande der Klasse eine angemessene Auswahl des Gebotenen zur Pflicht gemacht. Es scheint nämlich für diesen ersten Teil der Sammlung die Idee der ganzen Sammlung in der Weise maſsgebend gewesen zu sein, daſs mit Rücksicht auf die folgenden Stufen manche Rubrik und manche Ausführung eingefügt wurde, die für den beschränkten Standpunkt des Quartaners entbehrlich gewesen wäre. Namentlich die Anleitung zur Präparation und Übersetzung geht für die beginnende Neposlektüre zu hoch, und auch im Kommentar und in den stilistischen und sachlichen Zusammenfassungen ist manches geboten, was für den Tertianer und Sekundaner zu wissen angenehm, für den Quartaner aber m. E. unnütz ist. Über den gebotenen Text geben wir kein Urteil ab: wenn man den groſsen Schritt thut, statt des Originales einen umgestalteten Autor dem Schüler vorzulegen, dann giebt es keine objektive Norm mehr für

Digitized by Google

die Art der Umarbeitung. Doch hat der Verfasser die eigenartigen Vorzüge des Nepos unserer Jugend zu erhalten versucht, wenngleich er die Sprache desselben mit besonderer Berücksichtigung des Cäsar umgearbeitet hat.

Posen. Joseph Weisweiler.

Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben, herausgegeben von H. J. Müller und O. Jäger. Verlag von Velhagen & Klasing in Bielefeld und Leipzig.

Cornelius Nepos. Auswahl aus den Lebensbeschreibungen. Bearbeitet von Dr. P. Doetsch, Direktor des Progymnasiums zu Euskirchen. Mit zwei Karten. 2 Bändchen. 1894. Text X u. 91 S. geb. 0,90 M, Kommentar 116 S. geb. 0,90 M.

1. Der Text ist nach Vorwort S. VI, indem vorzugsweise die Nepos-Ausgaben von Cobet, Andresen und Weidner benutzt wurden, so gestaltet, dafs „ausgeschieden ist: 1) was irgendwie anstöfsig erschien; 2) was in der Darlegung der inneren staatlichen Verhältnisse dem Verständnis des Quartaners fern steht; 3) was in der Charakteristik der Personen ohne Bedeutung ist; 4) was, besonders in schwierigen Satzgefügen, unbeschadet des Zusammenhanges, sich entbehren läfst“. Der Text ist überhaupt, und zwar mit grofsem Geschick und einer Einsicht und Sorgfalt, die den tüchtigen Schulmann auf Schritt und Tritt erkennen läfst, so umgestaltet, dafs er dem Latein, welches der Schüler bisher gelernt hat und fernerhin verstehen bezw. schreiben mufs, weit mehr entspricht als der Text des Cornelius Nepos mit seinen zahlreichen Abnormitäten und sprachlichen Mängeln. Die Auswahl enthält dieselben Lebensbeschreibungen, wie das Lesebuch von H. J. Müller (Ostermanns lat. Übungsbuch für Quarta), welches der Hsgb., wie er selbst Vorrede S. VI angiebt, bei Anfertigung seiner Ausgabe hier und da benutzt hat: Miltiades, Themistokles, Aristides, Pausanias, Cimon, Alcibiades, Lysander, Thrasybulus, Pelopidas, Epaminondas, Hamilker, Hannibal; aufserdem Agesilaus und Datames. Mit der Reihenfolge der Lebensbeschreibungen, für welche „lediglich der geschichtliche Zusammenhang mafsgebend war“ (Vorrede S. V), kann man ganz einverstanden sein. Zu Agesilaus könnte man Conon aufgenommen wünschen, weil beide Lebensbeschreibungen zusammen Gelegenheit bieten, das Aufhören der herrschenden Stellung Spartas in Griechenland zu beleuchten. Die Lebensbeschreibung des Datames, welche „zwar griechische Verhältnisse nicht berührt, aber auf den Verfall des einst für Griechenland bedrohlichen Perserreichs ein helles Streiflicht wirft“ (Vorrede S. VI), scheint dem Ref. von geringerer Wichtigkeit zu sein, weil das in ihr Erzählte den Schülern im Geschichtsunterricht wohl nicht vorgetragen wird und auch wohl nicht interessant genug für sie ist. Dagegen hätten vielleicht die Lebensbeschreibungen des Phocion und des Eumenes Aufnahme verdient, weil dieselben einen Ausblick bieten auf die Zeit des Demosthenes und auf die Kämpfe

Digitized by Google

Alexanders d. Gr. und die der Diadochen. Die Einteilung der Lebensbeschreibungen in einzelne Abschnitte ist praktisch. Die vorausgeschickten Einleitungen sind sehr geeignet, das Interesse an der Lektüre zu erregen; anderseits allerdings könnte man der Ansicht sein, daſs die einzelnen Inhaltsangaben bezw. z. B. in der Vorrede zu Themistokles die unter II angegebenen Punkte nach der Lektüre durch die Schüler unter Anleitung des Lehrers zu finden seien. Das sorgfältige Verzeichnis der Eigennamen und die zwei übersichtlichen, im einzelnen hinreichend genauen Karten am Ende des Bändchens beweisen ebenfalls das liebevolle Eingehen des Verfassers auf das Interesse und das Verständnis des Quartaners.

2. Der Kommentar soll „dem Schüler einerseits die schwierige Einführung in die lateinische Lektüre erleichtern, anderseits ihm durch Herausschälen allgemeiner Gesichtspunkte für die Übertragung und durch Zusammenstellung häufig wiederkehrender Phrasen die Vorbereitung auf die weitere Lektüre in Quarta und Tertia vereinfachen. In ersterer Beziehung sind die Erläuterungen so gehalten, daſs sie ihn 1) der Benutzung eines Wörterbuches überheben, 2) durch stetes Ausgehen von der Grundbedeutung eines Wortes oder Ausdruckes zur richtigen und stilgemäſsen Übersetzung anleiten, 3) durch Zerlegung und Ordnung schwieriger Konstruktionen zur schnellen und leichten Auffassung des Inhalts führen. Nach der anderen Richtung sind aus den Erklärungen zu den beiden ersten Biographieen anleitende Winke gezogen, auf welche in den folgenden Erläuterungen Bezug genommen wird" (Vorrede S. VI, S. VII). Diese ganz verständigen Gesichtspunkte sind so gut ausgeführt, die „Erläuterungen" sind so sorgfältig, korrekt und gelungen, daſs der Kommentar uneingeschränktes Lob verdient. Es ist aber Sache des Lehrers, dafür zu sorgen, daſs der Gebrauch des vortrefflichen Kommentars, insbesondere der äuſserst ausführlichen Erklärungen zu den beiden ersten Biographieen, mit der Forderung der neuen Lehrpläne, wonach die Vorbereitung der Lektüre im ersten Halbjahre in der Klasse stattfinden soll, sich vereinbaren läſst; jedenfalls darf der Kommentar nicht die Anleitung des Lehrers in der Klasse entbehrlich machen. Der Lehrer hat insbesondere auch darauf streng zu achten, daſs die auf Seite 10 ff. und auf Seite 27 ff. zusammengestellten „anleitenden Winke" (für die Übersetzung) zunächst durch gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schülern während der Lektüre gewonnen werden. Denn der Unterricht muſs den Schüler zur Selbstthätigkeit anregen und an selbständiges Denken gewöhnen. Bei richtigem Gebrauch ist der Kommentar von Doetsch für den Schüler ein empfehlenswerter Begleiter auf dem ersten Wege zur lateinischen Lektüre. Die von D. angefertigte Zusammenstellung der Redewendungen, die der Schüler erst aus der Lektüre kennen lernt, ist einerseits

Digitized by Google

wichtig für das Verständnis des Nepos und für die spätere Lektüre des Cäsar, anderseits bietet sie dem Schüler eine nicht unwichtige Hülfe zum Übersetzen aus dem Deutschen.

Die Ausstattung der anerkennenswert billigen, solid gebundenen Bändchen entspricht allen Anforderungen der Schulhygiene.

An denjenigen Anstalten, an welchen das oben erwähnte Lesebuch von H. J. Müller (Ostermanns latein. Übungsbuch für Quarta) nicht im Gebrauch ist, wird sich die Nepos-Ausgabe von Doetsch ganz besonders zur Einführung empfehlen. Der Kommentar ist in vortrefflicher Weise geeignet, auf die Lektüre des Cäsar vorzubereiten, und bietet, dem Programm der Müller-Jägerschen Sammlung entsprechend, nicht mehr, aber genau das, was der Schüler braucht.

Beuthen O. S. E. Heuer.

---

1) Friedrich Aly, Horaz, sein Leben und seine Werke. Gütersloh 1893, C. Bertelsmann. 46 S. 8. 0,60 M. (Gymnasial-Bibliothek, 15. Heft.)

Nach einem kurzen Rückblick auf die früheren litterarischen Leistungen der Römer stellt der Verf. Horazens Leben und Dichtungen in enger Verbindung mit einander dar, und zwar nicht nur so, daſs äuſserlich in die jedesmalige Lebenszeit die hingehörigen Werke eingefügt sind, sondern so, daſs sich sein Leben und seine Anschauungen in seinen Gedichten abspiegeln, eine Einheit, wie sie ja bei wenigen Dichtern in solchem Grade besteht. Die Darstellung ist dabei durchweg anregend und frisch, das Urteil maſsvoll und gesund. Man wird das Heft gern zur Privatlektüre in den Händen der Primaner sehen, ja, man könnte es zum Leitfaden für die Lektüre machen, wobei dann freilich private Lektüre der Horazischen Dichtungen im Urtext oder in der Übersetzung als Ergänzung hinzutreten müſste.

Das Buch beginnt mit der Behauptung, der Niedergang des römischen Freistaates habe um dieselbe Zeit begonnen, wo die römische Litteratur ihre Geburtsstunde feierte; jener sei eingetreten mit dem Überschreiten der natürlichen Grenze Italiens, die Geburt der Litteratur habe stattgefunden durch die Übersetzung der Odyssee in römische Saturnier, die Livius Andronikus lieferte, d. i. mit dem Überschreiten der Grenzen der Nationalität. Nun ist es ja wahr, daſs mit der Ausbreitung über die Grenzen Italiens der erste Keim gelegt ist zur Verderbnis des alten gesunden Volksgeistes. Aber für uns ist doch die kommende Weltherrschaft Roms erst der Höhepunkt seiner Geschichte; sie allein ist es, weshalb wir uns noch jetzt mit der Geschichte des römischen Volkes zu beschäftigen haben, wodurch es weltgeschichtliche Wirkungen hervorgebracht hat. Jene Bemerkung so ohne Einschränkung hingestellt, kann die Schüler nur verwirren.

Digitized by Google

Ohne kritische Bemerkung wird S. 39 berichtet, dafs Horaz Epist. II 13 dem August die Dichter empfohlen habe, die für das Auge, nicht für das Ohr dichteten, auch öfter berichtet, er habe seine Gedichte nicht vorlesen lassen. Das mag nun damals berechtigt gewesen sein, aber dürfen wir dem Schüler verschweigen, dafs es im Grunde ein Fehler ist? Wozu dient alle metrische Feinheit, wenn die Gedichte nur mit dem Auge gelesen werden, wenn die Metrik nur mit dem Verstande betrachtet, nicht mit dem Ohr genossen wird, wofür sie einzig da ist? Bei Horaz ist das ein Zeichen seiner gelehrten Stubenpoesie, die Schüler müssen doch hören, dafs dies nicht das Ideal der Dichtung ist.

Ebenfalls ohne Beurteilung wird S. 3 die Erziehungsweise von Horazens Vater geschildert. Ist sie nicht an sich bedenklich? Wollen wir jemand stärken gegen die Verführungen der Zeit, so nähren wir in ihm edle Gedanken, machen ihn vertraut mit hohen Vorbildern, begeistern ihn für selbstloses Streben; wer wird es aber versuchen, „den Sohn durch den Hinweis auf die verderblichen Folgen eines wüsten Lebens gegen Versuchungen zu festigen", und sich auf seine Einsicht berufen, wenn er ihn vor Verschwendung und Unsittlichkeit warnt? Das ist rationalistisch. Es hat freilich in Horaz den grofsen Satiriker herangebildet. Aber allgemeingültig ist es nicht, und doch mufs es den Schülern so erscheinen, wenn es ohne Widerspruch bleibt.

So hätte ich noch an mehreren Stellen gewünscht, dafs der Verf. über den blofsen Bericht hinausgegangen wäre zu Urteil und Reflexion, auch zu vergleichenden Ausblicken auf analoge Verhältnisse in Deutschland. Er wird vielleicht sagen, das gehört in den Unterricht. Aber soll es deshalb aus dem zur Privatlektüre bestimmten Buche ausgeschlossen sein? Ohnehin macht es der eine so, der andere anders. Raum war da; einem so wichtigen Dichter wie Horaz konnten auch ein paar Seiten mehr gewidmet werden.

2) Gustav Schneider, Hellenische Welt- und Lebensanschauungen in ihrer Bedeutung für den gymnasialen Unterricht. Gera 1893, Th. Hofmann. 43 S. 8. 0,60 M.

Das Gymnasium, so ist der Gedankengang des Verf.s, trifft oft und zum Teil mit Recht der Vorwurf, es vermittele seinen Schülern zu sehr nur Wissen und Kenntnisse und Übung im logischen Denken, es biete zu wenig Erhebendes und Erfreuliches, zu wenig Anregung für Gemüt und Phantasie. Wenn es diese Einseitigkeit überwindet, wird es die Zuneigung des Publikums die es verloren hat, wiedergewinnen. Das Mittel, sie zu überwinden, ist die Einführung in die griechische Welt- und Lebensanschauung. Der alldurchdringende Lebenssaft dieser Weltanschauung ist der Gedanke des Schönen. Er bestimmt erstens die Gedankenwelt der Griechen, wie wir sie sowohl in dem Sprachgebrauch, als auch besonders in Platos Philosophie finden.

Digitized by Google

(Schneider selbst ist begeisterter Platoniker, er erwähnt von sich eine Schrift über Platonische Metaphysik, Leipzig 1884.) Er bestimmt aber zweitens auch die Kunst. Wollen wir nun dem Schüler Erhebung für das Gemüt und Anregung für die Phantasie darbieten, so müssen wir ihn in beides tief hineinführen. Wir müssen zeigen, wie Platos ganze Gedankenwelt durchtränkt ist von dem Begriff des Schönen, und da der Platonische Geist „der griechische Geist in seiner vornehmsten Höhe und in seiner gröſsten Erhabenheit“ ist (S. 27), so ist dadurch der Schüler in die griechische Weltanschauung überhaupt eingeführt; wir müssen aber auch Mittel finden, um den Schüler mit der griechischen Kunst bekannt zu machen und zu zeigen, wie auch hier das Schöne der alleinherrschende Begriff ist.

Die Platonischen Gedanken, auf die es hierbei ankommt, liegen nur sehr stückweise vor in den Dialogen, welche die Schule liest (Verf. schöpft bei seiner Darlegung derselben besonders aus dem Staat, Timäus, Philebus, Gastmahl, Phädrus), aber es finden sich doch überall Anklänge daran, sie sind zu entwickeln und durch den Lehrer zu ergänzen.

Mit griechischer Kunst sollen die Schüler bekannt gemacht werden durch Abgüsse und Abbildungen. Doch ist mit Vorsicht zu verfahren. Das Vorzeigen soll nicht zerstreuen, es soll auch nicht durch unbehülfliche archaische Darstellungen enttäuschen oder ein Lächeln abzwingen; man soll immer ein Ganzes bieten, also neben einer Büste im Abguſs ein Bild von der ganzen Statue, nicht verstümmelte, sondern ergänzte Bildwerke.

Das sind die Hauptgedanken der Schrift. Verf. beruft sich auf seine Erfahrung, er hat den Unterricht lange Jahre so erteilt. Er legt auch groſses Gewicht darauf, daſs dies eine Einführung in die Philosophie sei; für dieses sein Streben beruft er sich S. 8 auf Virchows Vortrag über Lernen und Forschen, wonach Achtung vor der Philosophie schon auf der Schule sich anerziehen lasse, und S. 36 führt er aus, wie die philosophische Propädeutik einzuführen habe in Begriffe, „welche Begriffe der Wissenschaft überhaupt und der gebildeten Sprache geworden sind“, die „dem Schüler immer wieder begegnen, die er schon oft selbst gebraucht hat, und die er doch nicht versteht, die er aber verstehen lernen muſs, wenn er die Sprache der Wissenschaft verstehen will“.

Was der Verf. uns bietet, ist die Besprechung eines einzelnen Gedankenkreises, der neben anderen auch im Unterrichte verarbeitet werden kann, ja, wenn möglich, muſs. Andere Kreise sind die sittlichen Begriffe der Ehre, Treue u. s. f. Bei seiner Behandlung des Schönen nun fehlt die Kritik, die griechische Weltanschauung gilt ohne weiteres als die allgemein gültige. Die deutsche Kunst, welche mehr Charakteristik, mehr innerliches Leben, mehr Gemüt erstrebt, bleibt fern, und doch leistet sie

Digitized by Google

gerade, was der Verf. zur Gesundung des Gymnasiums wünscht, Erhebung für das Gemüt und Anregung der Phantasie, in besonderem Grade. Überhaupt macht es einen eigentümlichen Eindruck, dafs nach einer Einleitung, welche das ganze Gymnasium bessern will, nur der griechische Unterricht in der Prima zur Sprache kommt. Soll denn der griechische Unterricht wirklich der einzige sein und Prima die einzige Klasse, wo solche Herz und Gemüt erquickenden Gedankenkreise zur Sprache kommen?

3) **Edmund Lange, Thukydides und sein Geschichtswerk.** Mit 3 Abbildungen. Gütersloh 1893, C. Bertelsmann. 76 S. 8. 1 M. (Gymnasial-Bibliothek, 16. Heft.)

Lange bespricht zuerst das Leben des Thukydides nach seinem äufseren Verlaufe und zeigt, wie es die Ausbildung des Geschichtsschreibers begünstigte. Es folgt ein Abschnitt über seine Lebensanschauung, seinen tiefen Ernst an Stelle des sonst die Athener kennzeichnenden leichten Sinnes, sein Verhältnis zum Götterglauben, zu den Naturerscheinungen, sein Urteil über das, was den Wert des Menschen ausmacht, seine staatsmännischen Fähigkeiten. Als Geschichtsschreiber ist er der erste, der Kritik übt, der auch die Sage für geschichtliche Zwecke benutzt; im Gegensatz zu Herodot scheidet er das Element des Wunderbaren aus seiner Darstellung aus und sucht alles aus den Gesetzen der menschlichen Natur herzuleiten; Xenophon übertrifft er an Tiefsinn und Unparteilichkeit. Daran schliefst sich an S. 15—26 eine ausführliche, sehr treffende und klare Charakterisierung seines Geschichtswerkes. Ich möchte zu diesem ganzen Teile des Buches mir nur die Bemerkung gestatten, ob Xenophons Hellenika es wirklich verdienen, so schlecht gemacht zu werden, wie es hier und auch von anderen herkömmlich geschieht. „Dieser war überhaupt kein Historiker im strengen Sinn, auch nicht in seinen historischen Schriften. Er war vorwiegend Memoirenschreiber“ u. s. f. Ich will gewifs seine Mängel nicht beschönigen, aber wenn ich Hellen. III—VII nach der Auffassung von L. Breitenbach als Einheit betrachte und sehe, wie der Grundgedanke durchgeführt ist, dafs Sparta, durch sein Glück zu Übermut und Frevel verleitet, selbst seinen Sturz herbeiführt, und dafs nun nach Athens und Spartas Schwächung *ἀκρισία καὶ ταραχή* herrscht, so ist das eine Auffassung der Dinge unter einem vieles umfassenden Gesichtspunkt, aber keine Zusammenhäufung der zufälligen persönlichen Erlebnisse, keine Memoirenschreiberei. Aber darüber werden wir ja bald im 9. Hefte Hoffmann vernehmen.

Das Eigentümlichste an Langes Arbeit ist der S. 26—76 gemachte Versuch, durch eingehende und übersichtliche Inhaltsangabe dem Schüler eine Einsicht in das ganze Werk zu verschaffen, die ihm beim stückweisen Lesen in der Schule notwendig fehlen mufs. Wir erhalten also eine Art Geschichte des Peloponnesischen

Digitized by Google

Krieges, im ganzen natürlich in strenger Beschränkung auf das, was Thukydides bietet, jedoch mit Einfügung zusammenfassender Schilderungen vom Leben und Charakter des Perikles, des Kleon und Brasidas, des Demosthenes und des Alkibiades (bei diesem jedoch mit bedeutender Überschreitung der Grenzen von Thukydides' Darstellung).

Dabei werden überall die Reden entsprechend ihrer Bedeutung eingehender behandelt, einmal sogar die Übersetzung eines ganzen Kapitels aus der Leichenrede eingeschoben. — Der Zweck, den der Verf. hier verfolgt, ist sehr zu billigen. Wollen wir unseren Schülern eine Bekanntschaft mit dem Geiste des Altertums vermitteln, so werden wir immer wieder darauf hingeführt, eine Bekanntschaft mit den ganzen Werken ins Auge zu fassen. Aber die Frage ist, ob wir dann nicht statt solcher litterarhistorischen Inhaltsübersichten uns lieber zum Lesen einzelner wichtiger Abschnitte in deutscher Übersetzung entschlieſsen, die doch eher weitere eigene Kenntnisnahme von dem Werk erzielen. Man könnte sie teils in Sekunda bei der griechischen Geschichte heranziehen, teils in Prima bei der Lektüre des Thukydides selbst. Freilich würde wohl nicht mehr Zeit sein, als daſs vielleicht einzelnes in der Klasse vorgelesen, anderes zu Schülervorträgen benutzt würde.

Die drei auf dem Titel genannten Abbildungen stellen antike Büsten von Thukydides, Perikles und Alkibiades dar. Dazu kommt eine hübsche Skizze von Syrakus nach Lübker im Maſsstabe von 1:100 000, auf der nur für den vorliegenden Zweck stört, daſs die Umgebungsmauern der Stadt unter Dionysios I. eingezeichnet sind. — Der Druck ist sehr korrekt, nur S. 11 ist mir aufgefallen Mitylenaier statt Mytilenaier.

Neustrelitz. Th. Becker.

H. Uhle, Griechische Schulgrammatik, in Verbindung mit A. Procksch und Th. Büttner-Wobst herausgegeben. Vierte, verkürzte Auflage. Leipzig 1893, B. G. Teubner. VIII u. 210 S. geb. 2,60 M.

Uhles Schulgrammatik ist jetzt aus dem Verlage von Grunow in den von Teubner übergegangen und liegt in vierter Auflage vor. Was ich 1884 im Novemberhefte dieser Zeitschrift von der dritten Auflage geschrieben habe, sie genüge den wesentlichen Anforderungen, die an ein Schulbuch zu stellen seien, in vollem Maſse und sei eine recht erwünschte Bereicherung unserer Unterrichtsmittel, kann ich auch der neuen aus voller Überzeugung nachrühmen. Freilich, wer da glaubt, ein genügendes Verständnis der Schriftsteller lasse sich auch ohne gründliche grammatische Kenntnis erreichen, oder gar, eine grammatische Bildung von der Art, wie man sie noch vor kurzem unbedenklich oberflächlich genannt hätte, sei eine stille Forderung der neuen Lehrpläne, wird

Digitized by Google

wie die ältere, so auch die neuere Auflage bald bei Seite legen Ich kann weder das eine noch das andere denken; wer mit mir verlangt, dafs ein Schüler die sprachlichen Gesetze, die auf jedem Blatte eines griechischen Schriftstellers wiederkehren oder doch wiederkehren könnten, wirklich beherrscht, wird entweder U.s Grammatik benutzen müssen oder eine solche, die ihr sehr ähnlich sieht.

Es ist nun einmal im Wesen der griechischen Sprache begründet, dafs eine Grammatik, selbst eine Schulgrammatik derselben, in ihrer Formenlehre ohne eine gewisse Zahl von Bildungsregeln undenkbar ist. Neuere Versuche, zur Vereinfachung des Lehrstoffes an diesen zu streichen, haben zu einem kläglichen Fiasko geführt, in das hoffentlich nicht erst die Schüler werden hineingezogen werden. U. hat also ganz recht daran gethan, dafs er, um seine Grammatik den neuen Bestimmungen entsprechend zu gestalten, von derartigen Kürzungen abgesehen hat. Dennoch ist es ihm gelungen, den Umfang der Formenlehre von 106 Seiten auf 94 zu beschränken. Diesen Umfang wird man bescheiden nennen müssen, wenn man bedenkt, dafs erstens Paradigmen von U. in reichster Fülle geboten sind, und zweitens gleiche und ähnliche Formen unter dem Texte planmäfsig und fast zu umständlich auseinander gehalten werden.

Nach der eingehenden Anzeige der dritten Auflage habe ich nicht nötig, mich über die allgemeine Anlage die Flexionslehre weiter auszulassen, die, von vornherein wohl durchdacht, eine einschneidende Änderung nicht aufweisen kann. Ich hebe daher nur einiges aus dem Abschnitt heraus, um daran Vorschläge zu weiteren Verbesserungen im einzelnen zu knüpfen. Den sämtlichen Paradigmen der Deklinationslehre ist der Stamm vorangesetzt, was in anderen Grammatiken allgemeiner nur in der dritten Deklination geschieht. Diejenigen, die einen Gewinn auch für die A- und O-Deklination davon nicht abzusehen vermögen, verweise ich auf Curtius' Erläuterungen S. 47 ff. Die Lehre von der Steigerung der Adjektiva ist dadurch jedenfalls vereinfacht: wer gewöhnt ist *δειλο βραχυ μελαν σαφεσ* als Stämme der Adjektiva *δειλός βραχύς μέλας σαφής* zu betrachten, bedarf für die Steigerung nur der einen Regel, dafs die Endungen *τερος ταιος* an den Stamm des Mask. anzuhängen sind, und ist wohlvorbereitet für die Regel in der Konjugation, dafs die v. pura fast alle von Nominalstämmen abgeleitet werden. Ich will nun nicht die erste Regel unter den Vorbemerkungen der konsonantischen Deklination beanstanden: den Stamm erhält man aus dem Genetiv Sing. durch Abwerfung der Endung *ος*; denn eine Vorbemerkung zumal die erste, soll nicht Ausnahmen berücksichtigen, und der Schüler findet sie in den ersten Paradigmen, denen der Konsonantstämme, regelmäfsig bestätigt. Aber wie schon die hier zuletzt erwähnten synkopierenden Wörter, so weisen die meisten mit

Digitized by Google

Vokalstämmen und elidierenden Stämmen doch einen andern Stamm auf; darum wäre wohl eine Bemerkung angebracht, die, ohne vorhistorische Sprachwandlungen zu berühren, die jedenfalls beachtenswerte Erscheinung feststellt. Der Ausdruck „reiner Stamm“, der § 49 und zwar in der Deklinationslehre nur hier gebraucht wird, würde dann ausgemerzt werden können. — Auf das Verhältnis des Nom. Sing. zum Stamme einzugehen, lag die erste Veranlassung in der konsonantischen Deklination § 31 „Guttural- und Labialstämme“ vor. Leider kann nun in den Nominativen *φύλαξ, αἴξ, Αἰθίοψ, φλέψ* wie auch in den Dat. Plur. der Mischlaut nicht graphisch als die Summe des Stammauslautes und eines ς (σ) dargestellt werden; infolge davon bleibt es dem Schüler fürs erste dunkel, daſs für die Maskulina und Feminina dieser Deklination ς als Kasuszeichen des Nom. Sing., *σι* als solches des Dat. Plur. anzusetzen sei. Darum wäre wünschenswert, daſs U. in der Erläuterung der Paradigmen der Regel „mit σ wird jeder Guttural zu ξ, jeder Labial zu ψ“ eine dahin gehende Bemerkung vorausschickte. In § 32 „Dentalstämme“ ist allerdings durch den Druck (*κακότη-ς, κακότη-σι*) das Kasuszeichen sinnlich wahrnehmbar geworden; dagegen besteht zwischen den Paradigmen und den Regeln über die Bildung des Vok. Sing. ein kleiner Widerspruch. Der Vokativ der Oxytona, heiſst es, und aller Participia ist gleich dem Nominativ, auſser bei denen auf *ίς* und *ύς*; in den übrigen Fällen stellt der Vokativ den reinen Stamm dar, soweit er im Auslaut möglich ist: *κακότης* für *κακότητ, Κάλχᾰν* von *Κάλχᾱς, αντος, Ἄρτεμι* von *Ἄρτεμις, ιδος* u. s. w. Hiernach versteht der Schüler, daſs nach dem barytonen Nominativ *κακότη-ς* ein Vok. *κακότης* gedruckt wird, versteht auch *Κάλχαν* und *Ἄρτεμι* und lernt aus der Anwendung in konkreten Fällen, daſs die nach § 6 c unmöglichen Auslaute der Stämme *τ* und *δ* bei der Vokativbildung in ς übergehen (*κακότης*) oder ohne weiteres ausfallen (*Κάλχαν, Ἄρτεμι*). Aber so richtig es ist, danach als Vokativ des oxytonen Nominativs *λαμπᾰ́-ς* wieder *λαμπᾰ́-ς* zu drucken, so geht es doch nicht an, nach dem ebenfalls oxytonen Nominativ *γυμνή-ς* den Vok. *γυμνῆς* anzugeben. Denn danach müſste der Auslaut ς ebenso wie in dem Vok. *κακότης* gleich dem Stamme lauten, nur daſs er dessen Auslaut *τ* in ς verwandelt hätte, während er doch wie der Vok. *λαμπᾰ́-ς* gleich dem Nom. lauten und, wie dieser sigmatisch gebildet, vor ς als dem Kasuszeichen den Stammauslaut *τ* eingebüſst haben soll. Leider würde nun das Ergebnis nach genauer Einprägung des Gebotenen zu dem Aufwand an Mühe in keinem rechten Verhältnis stehen; es würde sich daher m. E. empfehlen, den ungebräuchlichen Vok. Sing. von *κακότης, γυμνής, λαμπάς* und gleichgearteten Substantiven überhaupt nicht zu lehren, für die übrigen als Hauptregel die Gleichheit des Nom. und Vok. Sing. hinzustellen und die Ausnahmen unter denen auf *ις, υς, ων* anzufügen. — Das Verhältnis

Digitized by Google

des Nom. Sing. zu dem Stamme ist unter „Liquidastämme“, „Vokalstämme“, „Elidierende Stämme“ nicht weiter verfolgt. Man kann dies eine Inkonsequenz nennen, wird aber doch damit einverstanden sein müssen, da die vorher erwähnten Mittel der Nominativbildung, Anhängung von ς und organische Dehnung, wiederkehren und damit das Verhältnis thatsächlich erschöpft ist, vorausgesetzt dafs U., dem oben ausgesprochenen Wunsche entsprechend, späterhin eine kurze Bemerkung über den in einigen Fällen vom eigentlichen Stammvokal abweichenden Vokal des Genetivstammes einschaltet. — Kaum ein zweites Lautgesetz ist ven dem Griechen so streng durchgeführt wie die Ersatzdehnung vor *σ* nach Ausfall von *ντ*; darum lohnt es sich, § 32 Anm. 1 *χαρίεσι* und § 49 *χαριέστερος* auf den Nebenstamm zurückzuführen, wenn auch der Übergang von *τ* vor *ι* in *σ* erst unter den v. mutis von gröfserer Bedeutung wird. — *υἱέος* von einem diphthongischen Stamm abzuleiten, liegt kein Grund vor; dagegen würde die Bemerkung, *υἱός* bilde Nebenformen nach *ἡδύς*, nicht blofs praktisch sein, sondern auch das Richtige treffen, da ja ein Nom. *υἱύς* nachweisbar ist. Anders mag es mit dem homerischen *υἷος* stehen.

Den Übergang zur Besprechung der Konjugationslehre mag eine Bemerkung über die Tonangabe für kontrahierte Silben bilden. „Bei der Zusammenziehung einer letzten und vorletzten Silbe,“ sagt U. § 9, „entsteht meist ⏑͂, nur aus ⏑ ⏑́ wird ⏑́.“ Das sieht fast so aus, als sei für den Fall der Kontraktion eine offene auf der vorletzten Silbe betonte Form in der Regel vorauszusetzen, daneben und selten ein offenes Oxytonon, ein offenes Proparoxytonon aber undenkbar. Unglücklich wie diese Regel ist auch die in § 87 für die v. contracta gegebene, die als „auf den allgemeinen Regeln über die Betonung zusammengezogener Silben beruhende Spezialregel“ eingeführt wird: die kontrahierte Silbe wird betont, womöglich mit Zircumflex, d. h. wenn nach den allgemeinen Accentregeln der Zirkumflex stehen kann. Ausgenommen sind der Singular und die 3 Plur. Imperf. Akt. und die 2 Sing. Imp. Akt., welche vor der kontrahierten Silbe betont werden.“ Als Ausnahme von der Regel ist bezeichnet worden, was sich durchaus einer andern, ebenbürtigen Regel fügt und nur dann als Ausnahme erscheinen kann, wenn man jene erste Regel mit Unterschätzung der andern über Gebühr erweitert hat. Die bekannten drei gleichwertigen Regeln, durch *ἐάν—ἤν, νόος—νοῦς, ἐτίμαον-ἐτίμων* erläutert, gehörten in § 9 aus wissenschaftlichen Gründen und — aus praktischen. Denn die Ausnahmen, denen die zweite in *εὔνου*, die dritte in *χρυσοῦς* unterliegt, werden, wenn auch in der Grammatik vor den v. contractis behandelt, in praxi erst erwähnt, wenn die Regeln selbst an den v. contractis geübt sind; und von den weiteren Ausnahmen darf *ἁπλῶ* dem Schüler erlassen werden, *εὐήθων* aber ist durch § 10 „Komposita

Digitized by Google

werden so weit wie möglich vom Ende weg betont" für U. hinfällig.

Unter den allgemeinen Vorbemerkungen zur Flexion des Verbums ist § 71 einer recht gründlichen Revision bedürftig; auch ist die Regel über die Endungen des Opt. § 72 nur im allgemeinen richtig (*λύοι-εν*, *ἔλυο-ν*). — Unter „Augment und Reduplikation" werden Verba, die mit *η, ω, ῑ, ῡ* anlauten, schlechthin augmentlos genannt; wenn es hieſse, durch die Dehnung dieser schon langen Vokale entstehe kein neuer Laut, so bedürfte der Ton in *καθῆστο* keiner Erwähnung. Um die Reduplikation als das notwendige Zeichen aller Perfektstämme ansetzen zu können, wird Reduplikation auch in *ἐστράτευκα, ἐζήτηκα, ἔρριφα, ᾔσχηκα* angenommen; durch diese Ausdehnung des Begriffes, die seinem Inhalt geradezu widerspricht, wird nicht einmal die Aneignung dem Schüler erleichtert. — Unter den Verben der Dehnklasse § 91 wird der Schüler aufgefordert, die später behandelte Tempusbildung der Verba *πείθειν* und *τρίβειν* zu vergleichen, die offenbar beweisen soll, daſs die Präsensdehnung, auſser in den starken Aoristen, in der ganzen Tempusbildung bleibe; das trifft bei *τρίβειν* nicht zu, dessen Perf. ja *τέτρῐφα* lautet, auch nicht bei (*ῥεῖν, χεῖν, λείπειν,*) *πείθειν* wegen (*ἐρρύηκα, ἐχύθην, λέλοιπα,*) *πέποιθα*. — Als reiner Stamm von *κρᾱ́ζειν* ist § 93 b Anm. und § 103. 2 *κρᾱγ* angeführt; er ist vielmehr *κρᾰγ* und daher *κρᾱ́ζω* eins derjenigen Verba, die zwar durch die Versetzung des Präsensstammes mit *ι* zur vierten Klasse gehören, aber doch durch die damit verbundene Dehnung auch Verwandtschaft mit der zweiten Klasse haben (vgl. *μάλα—μᾶλλον*). — Ein reiner Stamm *φρῐκ*, den wir § 103. 2 lesen, ist nicht nachweisbar. — § 111 wird *ἀφίειν* als Form nach der bindevokalischen Flexion aufgeführt; es ist unmöglich zu sagen, nach welchem Paradigma die Form gebildet sein soll. Ein häufig sichtbares Streben, dem Schüler langes Grübeln über singuläre Erscheinungen zu ersparen, hat ebenda unter 2 U. veranlaſst, über die Aoristform *εἶσο* hinwegzugehen und 3 Anm. von *χρέμωμαι* abzusehen. Die letzterwähnte Anm. hat überhaupt keine Berechtigung, nachdem unter 2 *ἡδύνω* — (*ἐπίστασο*) *ἐπίστω, ἠπίστω* keine Stelle gefunden haben. — § 113. 2 sollte *κεῖμαι* als Vertreter des § 110 einzuklammernden *τίθειμαι* bezeichnet und damit der Accent in *παρακεῖσθαι* erklärt werden. Das ist auch auf *ἧμαι* (*καθῆσθαι*) auszudehnen; die Aufforderung in § 114 B zu *καθήμενος* (jedenfalls wegen des Accentes) *κείμενος* zu vergleichen gewinnt erst Sinn, wenn beide Verba als Perfekta aufgeführt sind. — Recht wünschenswert wäre es, wenn § 116 die Aoriste *ἔβην, ἀπέδραν, ἔγνων, ἑάλων, ἐβίων, ἔδυν, ἔφυν* (und *ἔσβην*, das hier wie § 119. 6 nicht behandelt wird) in Beziehung zu *ἔστην* gesetzt würden, wenn also gelehrt würde, daſs dort wie hier im ganzen Ind. und im Inf. derselbe Vokal, die organische Dehnung des Stammvokals, steht und ebenso

Digitized by Google

im Imper. ausgenommen die Form auf *ντων*, in der wie immer vor *ντ* die Kürze eintritt, daſs dort wie hier der Partizipialstamm durch Anhängung von *ντ* an den Verbalstamm gebildet wird, womit die Aneignung des Nom. Sing. wesentlich erleichtert wird, der Optativ durch Anhängung von *ίην* an den Verbalstamm, der Konj. durch Anhängung von *ω* und Kontraktion, bei der die Stämme auf *α* impurum und *ο* dieselben Abweichungen von den Konjunktiven *τιμῶ*, *μισθῶ* zeigen wie *ἱστῶ* und *διδῶ*. § 124. 9 könnte dann gekürzt werden, das schon jetzt in den Aoristformen auſser dem § 116 vergessenen Inf. nur eine Wiederholung aus § 116 ist. Die Praxis lehrt, daſs eine nur mündlich hergestellte Beziehung dieser Aoriste zu *ἔστην* Formen wie *γνοίην*, *γνῶναι*, *γνόντες*, *σβῆναι* nicht für die Dauer einprägen kann. — Alle Teile der Formenlehre sind von vereinzelten Besonderheiten und Unregelmäſsigkeiten gereinigt worden, ganz besonders die §§ über die Verba auf *νυμι* und die unregelmäſsigen Verba der ersten Hauptkonjugation. Neu aufgenommen sind nur einige weitere Formen schon früher behandelter Verba, die vielleicht überflüssig scheinen und mit denen vermutlich U. ausgesprochenen Wünschen entgegen kommen wollte: *κατάγῶ* nach *κατεάγην*, *ἀνοῖξαι* nach *ἀνέῳξα*, die Tempora von *παραβαίνειν* nach *βαίνειν*, *αἰσθέσθαι* nach *ᾐσθόμην*, *λάβετε* nach *λαβέ* u.s.w.; ferner hin und wieder kurze Bemerkungen über die syntaktische Behandlung der Verba. Dies weiter auszuführen halte ich für überflüssig.

Auch die Syntax hat in der neuen Auflage eine bedeutende Kürzung erfahren: sie ist von 97 S. auf 79 beschränkt worden. Neu ist § 244 „Vorbemerkungen über die oratio obliqua“ als Einleitung der „Modi in Nebensätzen“, nach dessen Einfügung der frühere § 244 mit dem früheren § 245 unter der letzten Nummer verbunden ist. Der jetzige § 244. 1 enthält auch den Inhalt der nun gestrichenen Anm. 2 zu § 255 der älteren Auflage, wonach die Verweisung des § 267. 2b noch zu ändern ist. Die Fassung der Regeln ist auch in diesem Teile meist präcis und dem Verständnis des Schülers angepaſst. Leider aber haben gewisse Anregungen, die ich in der Anzeige der dritten Auflage gegeben habe, nicht die erwartete Beachtung gefunden. Ich bringe jene also in Erinnerung und knüpfe daran folgende weitere Bemerkungen. § 218 ist nicht glücklich redigiert; denn die Fassung: „*διά*, lateinisch per, ob, deutsch durch, wegen steht A mit Genetiv ... B mit Accusativ wegen, propter, ob (bei Personen durch, opera alcjs)“ erweckt die Vorstellung, daſs *διά* mit Gen. ob, wegen, mit Acc. unter allen Umständen per, durch bedeuten könne. Auch 220 nicht, wo die Worte: „*μετά* (mit) heiſse A mit Genetiv: mit, cum; B mit Accusativ: nach“ eine Sprachvergleichung treiben, die üble Früchte zeitigen könnte. § 223 A würde besser b mit a verbunden und damit *ἐπί* mit Dativ zur Bezeichnung der Abhängigkeit als eine Art des die räumliche Nähe

Digitized by Google

bezeichnenden hingestellt. Der Schüler wird dann leichter verstehen, daſs dieselbe Präposition mit demselben Kasus auch das entgegengesetzte Verhältnis der Überordnung ausdrücken kann (*ἐπί τινι εἶναι, γίγνεσθαι* als Vorgesetzter bei jem. sein, zu jem. kommen). Diese Thatsache, die dem Schüler gar wohl begreiflich gemacht werden kann, ferner die Verbindungen *ἆθλα ἐπὶ Πατρόκλῳ, λέγειν ἐπί τινι* (am Grabe jem.) und die Komposita *ἐπιστατεῖν, ἐπιβουκόλος* lieferten eine erwünschte Erweiterung der Regel. Auch *περὶ πολλοῦ ποιεῖσθαι* könnte § 225, zumal vor *περιεῖναι* (mehr sein als) dem Verständnis des Schülers näher gebracht werden als durch die Übertragung „viel darauf geben“ geschieht. — Die hypothetischen Fälle sind in recht lehrbarer Form aufgeführt. So ist z. B. löblich, daſs U. nicht von einer realen Bedingung, sondern von einem reinen Conditionalfall redet. Aber der Ausdruck „bestimmte (objektive) Annahme“, der daneben zu lesen ist, wird doch wohl besser vertauscht mit „bloſse Annahme ohne Andeutung der Wirklichkeit oder Nichtwirklichkeit“; im Nachsatze dieses Falles ist übrigens nicht nur der „Indikativ aller Tempora“ angewandt. Die gleiche Übersetzung der Fälle *εἴ τι ἔχω, δίδωμι* und *ἐάν τι ἔχω, δίδωμι* „wenn ich etwas habe, gebe ich“ sowie die Übersetzung des Falles *εἴ τι ἔχοιμι, διδοίην ἄν* „wenn ich etwas hätte, würde ich geben“ ist ein übler Zusatz der neuen Auflage; die alte brachte noch die griechischen Schemen ohne Übersetzung und vermied damit auch den Fehler der neueren, die in einer Parenthese bezeichneten, auf Wechsel im Tempus beruhenden Varianten der Schemen in der Übersetzung nicht zu berücksichtigen. — Zu den Regeln des § 267 über *πρίν* ist zu bemerken, daſs *πρίν* auch nach negativem Satze den Infinitiv nach sich haben kann und *πρὶν ἄν* mit dem Konj., *πρίν* mit dem Opt. auch in iterativen Fällen vorkommen. Xen. schreibt an IV, 5. 30: (*Ξενοφῶντα καὶ τὸν κωμάρχην) οὐδαμόθεν ἀφίεσαν, πρὶν παραθεῖεν αὐτοῖς ἄριστον*; wenn hier von vielen Herausgebern *παραθεῖναι* gesetzt ist, so ist doch der Grund kein syntaktischer. — Daſs *κωλύειν* (§ 274 b Anm. 2) stets den bloſsen, nicht durch *μή* resp. *μὴ οὐ* verstärkten Inf. regiere, ist nicht richtig; vgl. Xen. hell. III, 2. 22. — § 280 (über das attributive Partizipium) würde besser 1 und 2 klarer gestaltet. Es hat mindestens den Anschein, als ob U. das zwischen Artikel und Substantivum gesetzte Participium und das mit Wiederholung des Artikels nachgesetzte trennen will und meint, daſs jenes dem deutschen attributiven Participium, dieses dem deutschen attributiven Relativsatze entspricht; dieser Auffassung aber läge ein Verkennen des deutschen und des griechischen Sprachgebrauches zu Grunde. Wir entscheiden uns für die eine oder die andere Art, das verbale Attribut auszudrücken, lediglich vom Gesichtspunkte der Glätte aus und zwar so, daſs wir das bloſse Verbum im Participium einfügen, das eingeschränkte, besonders

Digitized by Google

das durch längere Zusätze eingeschränkte, in einem attributiven Relativsatze folgen lassen. Der logische Wert beider Ausdrucksweisen ist aber derselbe, nämlich der eines distinguierenden Zusatzes zu dem Substantivum. Jedenfalls kommt für U.s Hauptregel der Fall nicht in Betracht, in dem das eingefügte Particip nicht ein solcher Zusatz ist, sondern irgend eine Modalität des Prädikats ausdrückt, wie in: die einziehenden Krieger wurden bekränzt (*οἱ στρατιῶται εἰςιόντες ἐστεφανώθησαν*); ein Fall, der sein Analogon hat in den von U. hier unter dem Texte besprochenen deutschen Relativsätzen wie: Tissaphernes, der dies gemerkt hatte, eilte zum König (*Ὁ Τ. κατανοήσας ταῦτα πορεύεται ὡς βασιλέα*). Wie nun das attributive Participium und der attributive Relativsatz im Deutschen nur stilistisch unterschieden werden können, so auch im Griechischen das eingeschobene und das mit Wiederholung des Attributs nachfolgende Participium; daſs der Grieche häufiger die letztere Stellung wählt als der Deutsche den attributiven Relativsatz, was wenigstens nach meinen Beobachtungen statt hat, ist eher ein Grund mehr, nicht zu lehren, daſs ein mit Artikel nachgestelltes Participium zum Unterschiede von einem eingeschobenen einem deutschen attributiven Relativsatze entspreche.

Die Beispiele sind mit Sorgfalt gewählt und lenken nicht durch weitere Schwierigkeiten die Aufmerksamkeit von der einzuübenden Regel ab. Allerdings hätte U. die Pietät gegen den Schriftsteller nicht so weit treiben sollen, mit dem Satze auch dessen logische Verbindung mit dem Vorhergehenden (*γάρ, δέ*) oder Folgenden (*μέν*) aufzunehmen, es sei denn, daſs er durch Beibehaltung derselben nicht das Metrum zerstören wollte; hätte auch wohl grundsätzlich statt der Pronomina die Nomina einsetzen sollen. Miſsverstanden ist von ihm (§ 246 Anm.) Xen. an. VII 1.31: *οὐδὲν βίαιον ποιήσοντες παρεληλύθαμεν εἰς τὴν πόλιν, ἀλλ' ἢν μὲν δυνώμεθα παρ' ὑμῶν ἀγαθόν τι εὑρίσκεσθαι*, was beweisen soll, daſs „ob = um zu versuchen ob“ nach einem Haupttempus durch *ἐάν* mit dem Konj. ausgedrückt wird. Nehmen wir den von U. nicht mehr abgedruckten Gegensatz zu *ἢν μὲν δυνώμεθα* hinzu: *εἰ δὲ μή, ἀλλὰ δηλώσοντες ὅτι οὐκ ἐξαπατώμενοι ἀλλὰ πειθόμενοι ἐξερχόμεθα*, so wird klar, daſs als regierendes Verbum für *ἢν μὲν δυνώμεθα—εὑρίσκεσθαι* ein durch einen Gestus ersetztes *εὑρησόμενοι* vorschwebt. Genau so sagt Plat. Prot. pag. 311 D *ἀργύριον ἐκείνῳ μισθὸν ἕτοιμοι ἐσόμεθα τελεῖν ὑπὲρ σοῦ, ἂν μὲν ἐξικνῆται τὰ ἡμέτερα χρήματα καὶ τούτοις πείθωμεν αὐτόν* (sc. *τούτοις πείθοντες*), *εἰ δὲ μή, καὶ τὰ τῶν φίλων προςαναλίσκοντες*. Wir lesen also in *ἢν δυνώμεθα* bei Xenophon einen gewöhnlichen Bedingungssatz. Vgl. auch Hom. A 135 ff. — Das Beispiel für die Konstruktion der Kausalsätze (§ 247): *ὁ λοιπὸς ἔλεξεν, ὅτι οὗτος οὐ φαίη εἰδέναι, ὅτι αὐτῷ ἐτύγχανε θυγάτηρ ἐκεῖ παρ' ἀνδρὶ ἐκδεδομένη* (Xen.

Digitized by Google

an. IV 1. 24) ist nicht gerade glücklich gewählt, weil mühelos nur demjenigen verständlich, dem der verwickelte Zusammenhang geläufig ist. Auch aus einem andern Grunde eignet sich der Satz nicht als Musterbeispiel: der Grund, der zum Berichte des überlebenden Führers gehört, sollte als solcher eigentlich nach *οὐ φαίη* im (Indik. Präs. oder) Opt. Präs. stehen; Xenophon hat ihn im Indik. Impf. gesetzt, um ihn zu dem seinigen zu machen oder ihm das Gepräge einer objektiven Thatsache zu geben. — Das Beispiel aus Lyc. Leocr. 71 in § 248. 1 enthält keinen Potentialis, auch nicht — wenigstens nicht nach griechischer Denkweise — einen Irrealis; es würde also passender in dem groſs gedruckten Teile des § stehen. — Der neuen Auflage ist ein kurzer Abriſs des homerischen und des herodoteischen Dialektes beigegeben.

Wie die Form des Lernstoffes, so zeugt auch die saubere Korrektur der Druckbogen von dem ernsten Willen des Verfassers, eine mühelose Verwendbarkeit seines Schulbuches zu erreichen. Mir ist nur ein Druckfehler aufgefallen: *τοὔτοις* S. 116. Falsch citiert hat U. S. 25: § 32 statt 31, und S. 190 Z. 16 v. u. Sing. statt Plur. gesetzt. Wie diese Irrtümer so werden hoffentlich in einer neuen Auflage auch Verbindungen wie „Enklitiken und Atona, Imperativ Aoristi, Indikativ Futuri“ beseitigt werden.

Züllichau. P. Weiſsenfels.

---

1) Raphael Kühner, Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache. Erster Teil: Elementar- und Formenlehre. Dritte Auflage in zwei Bänden in neuer Bearbeitung besorgt von Friedrich Blaſs. Zweiter Band. Hannover 1892, Hahnsche Buchhandlung. XII u. 652 S. Lexikonformat. 12 M.

Der zweite Band dieser neuen Bearbeitung ist dem ersten durchaus ebenbürtig. Überall dieselbe staunenerregende Beherrschung des sprachlichen wie des bibliographischen Materials. Eine Grammatik wie diese, welche vor allem das historische Griechisch in seinem ganzen Reichtum darstellen will, wird ja zunächst beim ersten Anblick den Eindruck einer ungeheueren Materialiensammlung machen. So vor allem der Hauptabschnitt dieses zweiten Bandes, das Verbalverzeichnis, welches nicht weniger als 234 groſse Seiten umfaſst und in welchem auch der gelehrteste Kenner des Griechischen eine Fülle von Formen finden wird, von denen er sich bis dahin nichts hatte träumen lassen. Aber es sind diese Massen von sprachlichen Thatsachen nicht bloſs einzeln vor ihrer Zulassung von dem Herausgeber methodisch geprüft, sondern auch lichtvoll geordnet worden. Auch folgt er überall sicher leitenden Sternen. Gegen das Philosophische der heutigen Sprachforschung verhält er sich ja nicht durchaus ablehnend. Doch ist es begreiflich, daſs es ihm in einer Grammatik, welche die Elemente des in zahllosen Inschriften und Litteraturwerken zur Darstellung gelangten Griechischen zusammenfassen und grup-

Digitized by Google

pieren sollte, nicht in den Sinn kommen konnte, an spekulativer Kühnheit mit den neuesten Forschungen über den Ursprung und die Wandlungen der Sprache wetteifern zu wollen. His non erat hic locus. Er trägt auch kein Bedenken, durch den Gebrauch geheiligte, wenn auch in einem Irrtum wurzelnde Bezeichnungen beizubehalten. Alte Terminologieen mit neuen zu vertauschen, scheint ihm miſslich. Er kann sich deshalb nicht entschlieſsen, die sogenannten tempora secunda, die doch einer älteren Bildung angehören, ältere Tempora, die tempora prima, die jüngeren Ursprungs sind, jüngere Tempora zu nennen. Vielfach angefeindet worden ist Kühners Ansicht vom Optativ. Beide, der Konjunktiv und der Optativ, lehrt er, bezeichnen etwas Vorgestelltes. Der Konjunktiv entspreche in seiner Bildung dem Indikativ der Haupttempora, der Optativ dem Indikativ der historischen Zeitformen. Der Optativ sei seiner Form wie seiner Bedeutung nach nichts anderes als der Konjunktiv der historischen Zeitformen anderer Sprachen. Der Aorist hat freilich beide Konjunktivformen. Daraus schlossen die alten Grammatiker, diese beiden Formen müſsten eine verschiedene Bedeutung haben. Da sie nun sahen, daſs die eine Konjunktivform oft in Wunschsätzen gebraucht wurde, so legten sie ihr den höchst einseitigen Namen Wunschmodus (εὐκτική) bei. Kühner erklärt diese beiden Konjunktivformen des Aorist so. Alle Modi des Aorist, sagt er, bezeichnen die Handlung an und für sich ohne alle Rücksicht auf ihre Beschaffenheit. Deshalb bilde der Aorist in allen seinen Formen einen Gegensatz zu denen der übrigen Tempora, welche entweder die Entwickelung (den Verlauf, die Dauer) der Handlung oder das Bestehen der Handlung in ihrer Vollendung ausdrücken. Daraus gehe deutlich hervor, daſs der Aorist zwei Konjunktive haben müsse. Stehe doch der Konjunktiv des Aorist dem des Präsens und Perfekts, der Optativ des Aorists dem des Imperfekts und Plusquamperfekts gegenüber.

Blaſs erklärt in einer Anmerkung, sich nicht ohne weiteres diesen Ansichten anschlieſsen zu können. Wegen der Wichtigkeit jedoch, die Kühner dieser Auffassung beigelegt hätte, habe er den Abschnitt über die Stellung des Optativs in der Konjugationstabelle unverändert gelassen. Was die Gesamtdarstellung des Verbums betrifft, so bedauert der Hsgb. in dem Nachtrage am Schluſs des Bandes, daſs ihm die Erkenntnis von der Verschiedenheit eines Fut. praesentis und eines Fut. aoristi erst so spät gekommen sei. Zwar hat er diese Lehre im systematischen Teil dargelegt und auch im Verbenverzeichnis durchgeführt, aber sie habe, gesteht er, notwendige Konsequenzen, die nicht zu ihrem Rechte gekommen seien. So schon hinsichtlich der Ordnung der Tempora. Statt in den Paradigmen die übliche Reihenfolge zu beobachten (Präsens, Imperf., Perf., Plusqu., Aor., Fut., Fut. exakt.) hätte er die drei Aktionen sondern sollen: I. (Aktion der

Digitized by Google

Dauer). 1. Präs., 2. Imperf., 3. Fut. präs. — II. (Aktion der Vollendung). 1. fehlt, 2. Aor., 3. Fut. aor. — III. (Aktion der dauernden Vollendung). 1. Perf., 2. Plusqu., 3. Futur. perf. — Er gesteht allerdings, dafs dieses System fast nur im Passiv durchgeführt ist, und selbst da nur im Attischen, während das Jonische das Fut. aor. pass. nicht so entwickelt habe und die spätere *κοινή* dasselbe als Fut. der Dauer verwende. Mit welcher Gründlichkeit der Hsgb. allen neu entdeckten Thatsachen des griechischen Sprachschatzes Rechnung trägt, dafür bieten aus der Fülle von Belegen, welche sich bis auf die Arbeiten der jüngsten Vergangenheit erstrecken, vor allem die Berichtigungen und Nachträge zum ersten Bande, welche er diesem zweiten Bande angefügt hat, ein glänzendes Zeugnis. Wie viel Neues und Modifizierendes hat er neu entdeckten Inschriften oder Litteraturwerken abzugewinnen gewufst! Für den ionischen Dialekt ist besonders viel aus Herodas zu gewinnen gewesen, dessen Mimiamben vor zwei Jahren von dem ersten Herausgeber der Aristotelische Schrift über den Staat der Athener veröffentlicht worden sind. Ich verweise unter anderem auf die Nachweisungen über Kontraktionen, Krasen, Synizesen, Diäresen im ionischen Dialekte. Auch über die Dualformen des attischen Dialekts finden sich in den Nachträgen Berichtigungen des bisher für sicher Gehaltenen.

Doch es bedarf keiner weiteren Worte der Empfehlung. Das Buch ist ein Kompendium des Griechischen, welches bei dem weiten Kreise, den es umspannt, von erstaunlicher Vollständigkeit und Zuverlässigkeit ist. Ein sorgfältig gearbeitetes Register von 60 zweispaltigen Seiten im Lexikonformat erleichtert das Auffinden. Man wird trotz des grofsen Umfanges gestehen müssen, dafs es ein handliches, knapp und übersichtlich angelegtes Werk ist.

2) W. Kopp, Griechische Staatsaltertümer für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage, besorgt von Viktor Thumser. Berlin 1893, Julius Springer. X u. 148 S. 8. 2 M.

3) W. Kopp, Geschichte der griechischen Litteratur. Fünfte Auflage, nach der Umarbeitung von F. G. Hubert besorgt von Gerh. Heinr. Müller. Berlin 1893, Julius Springer. XII u. 240 S. 8. 3 M.

Beide Bücher lösen ihre Aufgabe in geschickter Weise. Was zunächst die griechischen Staatsaltertümer betrifft, so sind sie in dieser neuen Bearbeitung hervorragend geeignet, lernbegierigen Schülern ein anschauliches Bild der wichtigsten griechischen Staatsverfassungen entstehen zu lassen. Alles ist klar und knapp, ohne trocken zu sein. Auch trägt der Abrifs nicht den Charakter einer trivialen Popularität. Der Verf. schöpft aus dem Vollen, und an streitigen Punkten blickt eine genaue Kenntnis der wissenschaftlichen Forschung durch. Trotz des bescheidenen Umfanges des Buches wird man nicht leicht etwas Wichtiges aus

Digitized by Google

der Entwickelungsgeschichte der griechischen Staaten darin vermissen. Auſserdem besitzt es die Eigenschaft des *εὐσύνοπτον* in hervorragendem Grade.

Der andere Band, die Geschichte der griechischen Litteratur, bietet sich nur als eine Bearbeitung, nicht als eine Umarbeitung dar. An einigen Stellen indessen hat der neue Hsgb., an ihn gerichteten Wünschen Rechnung tragend, selbständige Erweiterungen hinzugefügt. So bietet er z. B. Inhaltsangaben von drei Epinikien Pindars, von der neu aufgefundenen Aristotelischen Schrift über den Staat der Athener, von den Adoniazusen Theokrits. An anderen Stellen sind die bloſsen Titel durch kurze Charakterisierungen ersetzt. Ferner sind einige neue Seiten den Vertretern der christlichen Litteratur gewidmet worden. Schlieſslich hat der Abschnitt über die byzantinische Litteratur in der neuen Auflage beträchtlich an Umfang gewonnen. In der Anlage des Ganzen ist insofern eine Änderung getreten, als die längeren Gedichtproben weggelassen sind. Nicht zu billigen scheint es mir, daſs die einzelnen Verse, welche der Darstellung eingewebt sind, nicht griechisch, sondern deutsch geboten werden. Von dem berühmten Epigramm des Simonides auf die dreihundert Spartaner führt er den griechischen Wortlaut an. Weshalb citiert er aber Homerverse auf deutsch? Auch einige den bessern Schülern geläufige Sentenzen aus Hesiod bringt er in deutscher Sprache (S. 25). Ebenso wissen doch wohl die meisten Schüler die Verse von den sieben Städten, die sich die Ehre streitig machten, den Homer geboren zu haben, auf griechisch anzuführen. Was soll da die ungelenke Übersetzung (S. 12)? Auch die zornigen Verse, die Xenophanes gegen Homer und Hesiod schleuderte (S. 27), pflegen sich die Schüler gern auf griechisch zu merken.

Was die Anlage des Ganzen betrifft, so glaube ich wohl, daſs die Schüler der obersten Klasse, für welche doch das Buch bestimmt ist, es mit Interesse und Gewinn studieren können. Es ist freilich eine schwere Aufgabe, auf so engem Raume einen so umfangreichen Stoff zu behandeln, ohne durch trockene Aufzählungen zu ermüden. Der Vollständigkeit wegen muſste eben vieles wenigstens gestreift werden. Bei einer künftigen Auflage wird es sich der Hsgb. angelegen sein lassen müssen, alle äuſserlich gelehrten Notizen zu unterdrücken und den so frei werdenden Raum dem innerlich Bedeutsamen zu gute kommen zu lassen. Wozu z. B. in einem solchen Abrisse die Notiz, daſs die Gesetze Platos wahrscheinlich erst nach des Lehrers Tode von seinem Schüler Philippos von Opus veröffentlicht seien, daſs 1483 in Florenz eine lateinische Übersetzung sämtlicher Platonischer Dialoge von Marsilius Ficinus erschien? Um die Darstellung zu vertiefen, werden an wichtigen Stellen kurze Inhaltsangaben gegeben. Nichts ist schwerer, als den Inhalt eines bedeutenden Werkes in einer wirkungsvollen und geschmackvollen Weise in einige Zeilen zu-

Digitized by Google

sammenzudrängen. Hier bietet sich dem Verf. in künftigen Auflagen ein weites Feld zu Verbesserungen. Hinsichtlich der Proportion muſs für ein solches Buch der Satz gelten, daſs das beste und das für die Schule in erster Linie in Betracht Kommende die eingehendste Behandlung verdient. Lege ich diesen Maſsstab an, so finde ich, daſs manches Unbedeutende, Entlegene und bis auf den Namen Verschollene selbst in diesen vorwiegend kurzen Erwähnungen oft noch zu viel Raum einnimmt, während wichtige Erscheinungen nicht ausführlich genug behandelt sind. Vor allem wäre z. B. dem Abschnitte über Homer eine Vertiefung und Erweiterung zu wünschen.

Gr.-Lichterfelde bei Berlin. O. Weiſsenfels.

Xenophons Anabasis und Hellenica in Auswahl. Text und Kommentar. Herausgegeben von F. G. Sorof. Erstes Bändchen: Anabasis Buch I—IV. Leipzig 1893, B. G. Teubner. Text 199 S., geh. 1,20 M, geb. 1,50 M. Kommentar 182 S., geh. 1,20 M, geb. 1,50 M.

Dem Ref. gefällt an diesem Buche vieles nicht, zunächst nicht, daſs den Schülern eine Xenophon-Chrestomathie in die Hand gegeben wird. Freilich verlangeu die neuen Lehrpläne Überblicke und „Durchblicke“ durch das jedesmalige Pensum und schnelleres Tempo der Lektüre; aber lieſs sich das am unverkürzten Xenophon nicht fernerhin ebenso gut machen, wie es auch früher meistens schon geschah? An die fable convenue von den bittern Wurzeln der Bildung wird bald niemand mehr glauben, wenn den Schülern die Arbeit, sich in einem Schriftsteller heimisch zu machen, zu sehr erleichtert wird.

Der Verf. hat Text und Kommentar gesondert herausgegeben, — eine löbliche Einrichtung. Im ersten Bändchen folgt auf eine kurze Vorrede die Einleitung, welche den Schüler über Xenophons Leben und Teilnahme am Feldzuge des jüngern Cyrus orientiert, darnach der Text, als Anhang eine Übersicht über das griechische Heerwesen, ein sehr ausführliches Verzeichnis der Eigennamen und eine Karte von Kleinasien. Was den Text einrahmt, so zu sagen die *ἀναθήματα δαιτός*, ist gut und schön, aber die *δαίς* selbst, der Text, ist nicht einwandfrei.

Einige Beispiele aus dem 1. Buch mögen das beweisen. Wir lesen bei Sorof I 4, 15 *ὑμῖν δὲ ὡς πιστοτάτοις χρήσεται*, 5, 9 *ἡ βασιλέως ἀρχή* (CD Schenkl *τῇ βασιλέως ἀρχῇ*), 6, 7 *ὁ Ὀρόντας* 2 mal (C om. art.), 8 *ὁ Ὀρόντας* (C om. art.), 11 *εἰσήχθη* (CDBAE *εἰσηνέχθη*), 7, 2 *ἅμα τῇ ἐπιούσῃ ἡμέρᾳ ἧκον αὐτόμολοι παρὰ μεγάλου βασιλέως*, 16 *βασιλεὺς ποιεῖ* (CBA add. *μέγας*), ib. *ταύτην δὴ Κῦρος*, 8, 3 *ἐνέδυ* (C pr *ἐνεδύετο*), 8 *αἱ λόγχαι* (CBA om. art.), 14 *μέλοι* (CDB Krüger *μέλει*), 21 *προσκυνούμενος ἤδη* (C pr *πρ. ἤ. βασιλεύς*, A B *ὡς βασιλεύς*), 10, 15 *ὁ Λύκιος* (C pr om. art.), 18 *ἦσαν δ᾽αὗται τετρακόσιαι* (CB add.

ὡς ἐλέγοντο). I 4, 15 ist nach Krüger und Hug entschieden worden, wahrscheinlicher ist aber doch, was Bachof bietet: *μόν. πειϑ. ὡς. πιστ.*, oder meine Streichung von *πιστ.* (Progr. Kreuzburg 1888 S. 12). I 7, 2 ist nach meinem Vorschlag a. a. O. S. 14 *ἐπιούσῃ* zu streichen und mit C pr zu schreiben *ἠκ. αὐ. π. μ. β. στρατιᾶς*. I 7, 16 ist Weidners *ταύτην δή* aufgenommen, ich verweise nur auf Hartmans An. Xen. S. 65, wo *ταύτῃ* mit nicht verächtlichen Gründen empfohlen ist, und mein Programm S. 16.

Der Verf. sagt Vorrede S. 4, dafs er als Grundlage seiner Textgestaltung die Ausgaben von Hug, Weidner und Rehdantz-Carnuth benutzt, mit andern Worten, dafs er selbst keine textkritischen Studien gemacht habe. Ich kann mich mit einem solchen Standpunkte nicht einverstanden erklären; bisher wenigstens war es der Ruhm der deutschen Gymnasiallehrer, dafs sie auch in Schulausgaben die Wissenschaft pro parte virili zu fördern suchten und wufsten.

Das 2. Bändchen enthält auf S. 1—124 den Kommentar, auf S. 125—182 den syntaktischen Anhang. Die Notwendigkeit oder auch nur Zweckmäfsigkeit des letzteren vermag ich durchaus nicht einzusehen. Wozu hat der Schüler seine Grammatik? Diese kann ihm der syntaktische Anhang nicht ersetzen. Aufserdem halte ich es für ganz unpraktisch, wenn im Kommentar statt der dem Schüler nötigen Erklärung ein Hinweis auf eine solche Zusammenstellung gegeben wird. Der Kommentar ist nicht immer auf das Bedürfnis des Obertertianers berechnet (vgl. S. 80 „Zum Gedanken vgl. Hor. od. I 34, 11: valet ima summis mutare et insignem attenuat deus, obscura promens“); im allgemeinen aber ist er sorgfältig und praktisch gearbeitet. An meinem Gesamturteil über die vorliegende Ausgabe kann dies nichts ändern; ich halte sie neben den vielen guten Ausgaben von Xenophons Anabasis, die wir schon haben, für überflüssig.

Liegnitz. Wilhelm Gemoll.

---

1) Max Banner, Französisches Lese- und Übungsbuch. Zweiter Kursus. Bielefeld und Leipzig 1893, Velhagen & Klasing. VIII u. 165 S. 8. 1,60 M, geb. 1,90 M.

Wie der erste Kursus (vgl. diese Zeitschrift 1893 S. 285 ff.) hat auch der vorliegende zweite den doppelten Charakter des Lese- und Übungsbuchs gewahrt: auch er „enthält nur zusammenhängende, französisch geschriebene Stücke, z. T. den besten Schriftstellern entlehnt, mehrfach auch in der Franzosen Land und Sitte einführend und mannigfaltig wechselnde Stoffe in verschiedenen Stilarten bietend; andrerseits dient jedwedes Prosastück zur Befestigung und Erweiterung unserer Sprachkenntnis auf dem Gebiete des fremden Idioms“. Auch hier also soll der Schüler die

Digitized by Google

in den französischen Lesestücken zum Ausdruck gelangte Spracherscheinung in der Formenlehre in knapper und präziser Fassung wiederfinden. Während nun in dem ersten Kursus in der Weise, daſs nach Absolvierung eines Prosastückes die Durchnahme und Einprägung bestimmter grammatischer Abschnitte folgt, die regelmäſsige Formenlehre, insbesondere avoir, être und das regelmäſsige Verbum behandelt worden ist, bringt der zweite Kursus die unregelmäſsige Formenlehre, hauptsächlich das unregelmäſsige Verbum nach obiger Methode, so zwar, daſs auch hier dem Haupterfordernis, die mündliche Übung der Sprache zu pflegen, in den „questions" vielfach Rechnung getragen ist. Wir begrüſsen es als einen glücklichen Gedanken des Verf.s, diese in der Art gestaltet zu haben, daſs sie, inhaltlich an Stücke des ersten Kursus anknüpfend, den einmal gewonnenen Wortschatz durch stete Wiederholung befestigen, zugleich aber auch zur Einübung einer neuen Erscheinung auf dem Gebiete der unregelmäſsigen Formenlehre Anlaſs bieten.

Die Stoffe der Lesestücke sind, wie schon beiläufig bemerkt, z. T. aus der Geschichte des französischen Volkes bezw. seiner Litteratur genommen; daneben finden sich — eine gar willkommene Abwechselung — kleinere Gedichte, Anekdoten, Fabeln, Sprüchwörter u. s. w.

Von den Prosastücken heben wir als solche, die den Anforderungen der neuen Lehrpläne gemäſs die Verhältnisse des realen Lebens kopieren und deshalb von besonderem Interesse sind, namentlich hervor Nr. 11 (S. 8): *Poste et télégraphe*; Nr. 22 (S. 16f.): *Le train de Versailles*; Nr. 60 (S. 42): *Les boulevards*; Nr. 61 (S. 43): *Le temps* und Nr. 73 (S. 49): *Au magasin du bijoutier*.

Unter den Gedichten eignen sich auch in diesem Kursus zwei recht wohl dazu, „nach allgemein bekannten Melodieen gesungen zu werden". Es sind dies „*Le petit Pierre*" (27) nach der Melodie von „Üb' immer Treu' und Redlichkeit" und „*Les trois braves*" (53) nach der von „Es gingen drei Jäger wohl auf die Birsch".

Die „questions", die einem bestimmt vorgeschriebenen Zwecke dienen (s. o.), sind einfach und im ganzen und groſsen geschmackvoll; einzelne könnten allerdings fortbleiben wie z. B.: *Est-ce qu'on souffre de la faim ou de la soif, quand on a la fièvre?* (Nr. 21. S. 16.) *Qui d'entre vous coudrait lui-même au besoin un bouton à ses culottes?* (Nr. 35. S. 25.) *Désiraient-ils boire ou manger pendant la fièvre qu'ils avaient attrapée?* (Nr. 41. S. 28.)

Die Laut-, Formen- und Satzlehre dieses Kursus, welche auf die des ersten zurückgreift und in einem dritten Kursus, worin die Syntax propädeutisch behandelt werden wird, ihren Abschluſs finden soll, so daſs im einzelnen sich die Grammatik in drei kon-

Digitized by Google

zentrischen, von Jahr zu Jahr sich erweiternden Kreisen aufgenommen darbieten wird (vgl. Vorrede z. I. Kursus S. VIII), enthält auf den ersten Seiten die grammatischen Regeln in durchgängig unveränderter Fassung. Neu hinzu treten als höchst vereinzelte Ausnahmen die Pluralbildung von Substantiven auf *ou* und *ail*, die Regeln über die Unveränderlichkeit des *part. prés.* und die Veränderlichkeit des *part. passé* reflexiver Verben. Nicht ganz scharf und durchsichtig ist hier die folgende Fassung (S. 65): „ebenso wie das letztere" (d. h. das mit *avoir* verbundene Part. Perf., welches nur dann verändert wird, wenn das Objekt vorangeht) „wird das (abweichend vom Deutschen) mit *être* verbundene Part. Perf. reflexiver Verba behandelt", wozu als Beispiel der Satz gegeben ist: *ils se sont lavé les mains*; wir erwarteten eher ein Beispiel wie: *ils se sont vus au spectacle*. Weiterhin ist § 17 des ersten Kursus ergänzt durch Aufnahme des zweiten substantivischen Fragefürwortes *lequel*, § 19 durch Hinzufügung der Bruchzahlen. Mit Recht ist ferner in diesem Kursus die „Tafel zur Übersicht über die Ableitung der Formen des regelmäfsigen Verbums" der Konjugationstabelle des Passivs und Reflexivs vorangestellt. Eine Erweiterung hat auch § 26 (Umstandswort) erfahren durch die Anmerkung über die Adverbialbildung der Adjektiven auf *ant* und *ent*. Das Hauptpensum jedoch bildet der Abschnitt § 25, das unregelmäfsige Verbum in tabellarischer Form gebracht. Die allgemeinen Bemerkungen über Eigentümlichkeiten einzelner Gruppen der vier Klassen unregelmäfsiger Verben sowie über „gemeinsame Eigentümlichkeiten aus dem Gebiete sämtlicher Verba" enthalten in anschaulicher Weise die Grundgesetze der Unregelmäfsigkeit und erleichtern dem Schüler das mechanische Auswendiglernen, das doch nun einmal hier wenigstens nicht umgangen werden kann. Was nun die Tabellen der unregelmäfsigen Verben selbst betrifft, so hat Verf. darin das Prinzip befolgt, welches Ref. in der Praxis schon früher in Anwendung zu bringen gewohnt war und noch jetzt befolgt: er will „feste Einübung der Verben nach dem Averbo" und hat zu diesem Zwecke die diesbezüglichen Formen durch den Druck gekennzeichnet. Im allgemeinen ist an den Tabellen die Übersichtlichkeit anzuerkennen, die zur Erleichterung der Einprägung nicht unwesentlich beiträgt; auch finden wir es billigenswert, dafs der I. Tabelle der unregelmäfsigen Verben auf *er* aufser *aller* die Paradigmen solcher Verben einverleibt sind, deren „Besonderheiten ausschliefslich durch Rücksichten auf die Aussprache hervorgerufen sind", wie *appeler*, *jeter*, *lever*, *répéter*, *forcer*, *songer*, *employer*, *appuyer*. Unter der Sippe *offrir*, *ouvrir*, *souffrir* vermissen wir zwar *couvrir*, welches sich sonst in den Grammatiken mit aufgezeichnet findet, erklären uns aber im Hinblick darauf, dafs es als ein Kompositum von *ouvrir* erscheint, mit dem Wegfall einverstanden.

Was die „Präparationen zu den Lesestücken" betrifft, so

Digitized by Google

lassen sie den Schüler im ganzen und grofsen nicht im Stich; folgende Phrasen hätten freilich noch Aufnahme finden können: *être à son aise* „wohlhabend sein" (Nr. 12. S. 10 Z. 6 v. o.), *faire la mauvaise tête* „eigensinnig sein" (Nr. 66. S. 46 Z. 3 v. o.) und *être bon enfant* „gutmütig sein" (Nr. 76. S. 53 Z. 10 v. o.). In das „alphabetische Vokabular" ist vielleicht noch nachzutragen die Bedeutung von *méritant*, welches sich in Nr. 76 (S. 53 Z. 13 v. u.) findet: *il signala le sous-lieutenant comme le seul méritant.*

Ausstattung und Druck auch dieses Kursus verdienen Anerkennung. In Bezug auf den letzteren ist dem Ref. nur folgendes aufgefallen. S. 14 Z. 7 v. o. steht *par* statt *pas*; S. 16 Z. 18 v. o. lesen wir *dans le temps les plus reculés* st. *dans les temps l. p. r.*, S. 133 Z. 17 v. u. *ehère* st. *chère*, S. 143 Z. 1 v. u. *génie f.* st. *génie m.*, S. 153 *particulère* st. *particulière*. Im alphabetischen Vokabular war die alphabetische Ordnung zu wahren auf S. 149 (*marché* war vor *marchepied* zu stellen) und S. 155 (*précédent* vor *précéder*). Nicht recht scharf ausgeprägte Typen finden sich auf S. 21 Z. 12 v. u.: *a* st. *à* und S. 100: *j'écris* st. *j'ecris*. Punktzeichen fehlen auf S. 67 Z. 3 v. u. hinter *les leurs* und S. 160 hinter *société f.*

Auch dieser zweite Kursus des Bannerschen Buches ist wohl geeignet, die Übung im mündlichen Gebrauch der Fremdsprache zu fördern und einige Geübtheit im schriftlichen Gedankenausdruck zu erzielen: wir empfehlen deshalb denselben angelegentlichst den Fachgenossen. Dem Erscheinen des dritten Kursus sehen wir gern entgegen.

2) Bibliothek gediegener und interessanter französischer Werke. Zum Gebrauche höherer Bildungsanstalten ausgewählt und mit den Biographieen der betreffenden Klassiker ausgestattet von Anton Goebel, fortgesetzt von Johannes Brüll. Münster, Druck und Verlag der Theifsingschen Buchhandlung. gr. 16.

Das Verdienst, den namhaftesten Klassikern der französischen Litteratur und ihren hervorragendsten wie interessantesten Werken in die höheren Bildungsanstalten Eingang verschafft zu haben, gebührt unstreitig dem Herausgeber dieser „Bibliothek", Anton Goebel. Wenn vordem auch hier und da neben den vielfach benutzten Chrestomathieen einzelne ganze Werke im Gebrauche waren, so fehlte es doch damals noch an der für die Zwecke des gymnasialen Unterrichts so nötigen Sichtung bezw. Ausscheidung. Denn worauf es heutzutage hauptsächlich bei der Lektüre eines Klassikers ankommt, nämlich mit ihm möglichst genau bekannt zu werden, erheischt entweder die Kenntnis seines Gesamtwerkes oder einer in sich abgeschlossenen bezw. durch Ausscheidungen zu einem einheitlichen Ganzen abgerundeten Partie. Da nun aber die klassischen Werke der französischen Litteratur nicht selten einen ziemlich grofsen Umfang haben, so dafs es nicht gut an-

Digitized by Google

gängig ist, bei der beschränkten Stundenzahl, die namentlich auf Gymnasien dem Französischen zugemessen ist, ein Werk in seiner Vollständigkeit zu bewältigen, so ist man nicht zum geringsten auf eine Kürzung angewiesen. Dafs indes die Kürzung der Texte für Schulen ihre grofse Schwierigkeit hat, bedarf wohl kaum der Erwähnung, wenn man bedenkt, dafs der volle Zusammenhang und die Verständlichkeit gewahrt bleiben mufs. Und gerade das ist zunächst ein wesentlicher Vorzug, welcher die „Bibliothek" auszeichnet, und der ein Grund davon ist, dafs sie sich in ihren einzelnen Bändchen einer ganz besonders günstigen Aufnahme zu erfreuen gehabt hat.

Was sodann die Stoffe anlangt, welche die „Bibliothek" bietet, so ist eine ergiebige Auswahl getroffen: Geschichtliche Darstellung grofser Zeiten, wichtige Ereignisse des Altertums, Mittelalters und der neueren Zeit, Biographieen hervorragender Fürsten, Staatsmänner, Feldherren, Naturforscher, Schriftsteller, Bilder aus der Natur und dem Völkerleben, Unterhaltungslektüre, Märchen, Novellen, Erzählungen, Konversationsstücke, Meisterwerke der Beredsamkeit und Poesie.

Aber auch die Grundsätze, die bei der Herausgabe der „Bibliothek" mafsgebend gewesen sind, müssen allseitige Billigung finden, stimmen sie doch mit den Forderungen überein, welche die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben an die Lektüre stellen. Die Bibliothek will „nur stilistisch Mustergültiges, nur Klassisches" berücksichtigt wissen, „nur gesunde Geistesnahrung, nur wahrhaft veredelnde, Verstand und Herz bildende Lektüre" bieten und „durch Biographieen der betr. Schriftsteller die Bekanntschaft mit der französischen Litteraturgeschichte" anbahnen; sie will aber „fernhalten bezw. ausscheiden im ganzen wie im einzelnen Alles und Jedes, was in religiöser, moralischer, politischer Hinsicht verfänglich sein könnte". Auf solchen Grundsätzen fufsend, gewährt diese „Bibliothek" eine höchst passende und wertvolle Jugendlektüre, und es ist erfreulich zu vernehmen, dafs der Fortsetzung derselben ein naher Verwandter des Herausgebers seine hilfreiche Hand zugesichert und die Zusage bereits bethätigt hat.

Jedem Bändchen ist eine biographische Notiz über den betr. Klassiker vorausgeschickt, welche in kurzen Zügen das Wissenswürdigste aus dem Leben des Autors sowie eine summarische Übersicht über seine bedeutendsten litterarischen Erzeugnisse enthält.

Dem Referenten liegen von dieser „Bibliothek" drei Bändchen zur Besprechung vor: Bd. 19, 57, 58.

1. Neunzehntes Bändchen. J.-F. Michaud. Histoire de la troisième croisade. Suivie d'un commentaire historique et géographique. Édition stéréotype. Munster, imprimerie et librairie de Theissing. X u. 220 S. 12. 0,80 M, geb. 1,05 M.

Gewifs nicht mit Unrecht ist von dem Herausgeber aus der

Digitized by Google

Histoire des croisades neben der Geschichte des ersten Kreuzzuges die des dritten von demselben Verfasser gewählt worden. Denn abgesehen davon, dafs man der Lektüre eines Schriftstellers, welcher sich ebensowohl durch Reichtum und Neuheit der Gedanken wie durch edle und geschmackvolle Sprache auszeichnet, ein warmes Interesse entgegenbringt, fesselt die jugendlichen Gemüter ganz besonders der Inhalt des dritten Kreuzzuges, nächst dem ersten unstreitig des bedeutendsten und, wie der Herausgeber ihn so treffend bezeichnet, des romantischsten, dadurch dafs hier drei ritterliche Gestalten in den Personen eines Friedrich Barbarossa, Richard Löwenherz und Philipp August handelnd vorgeführt werden.

In 20 Kapiteln sind die wichtigsten Begebenheiten des dritten Kreuzzuges in gedrängter, den Zusammenhang und das Verständnis nicht beeinträchtigender Kürze zusammengefafst, und die Auswahl ist unseres Erachtens als eine glückliche zu bezeichnen.

Was die Ausstattung des Bändchens betrifft, so ist als ein wesentlicher Fortschritt gegen die früheren Ausgaben der geschmackvolle Kaliko-Einband anzuerkennen, in welchem jetzt sämtliche Bändchen der „Bibliothek" fertiggestellt sind. Ehe wir sodann das Verzeichnis der verhältnismäfsig zahlreichen Verstöfse aufstellen, die uns im Druck begegnet sind, möchten wir im allgemeinen darauf hinweisen, dafs die académie française 1878 innerhalb eines Wortes das *e*, auf welches ein stummes *e* folgt, meist als ein offenes *e* (*è*), nicht als ein geschlossenes *e* (*é*) behandelt, dafs also Wörter wie *avenement, pelerin, piege*, auch *siege, reglement* zu schreiben sind: *avènement, pèlerin, piège, siège, règlement*. Auf diese Weise wird wenigstens die Grundregel möglichst gewahrt, was in einer Sprache, welche so gar viel Eigenartiges enthält, höchst wünschenswert ist (vgl. neben *avènement: événement* u. a.). Als mehr oder weniger starke Versehen im Druck haben wir folgende notiert: S. 18 Z. 15 v. u.: *resister* st. *résister*; S. 20 Z. 8 v. u.: *pouvous* st. *pouvons*; S. 24 Z. 9 v. o.: *couverts* st. *couvertes*; S. 28 Z. 7 v. u.: *delai* st. *délai*; S. 30 Z. 10 v. o.: *cré a* st. *créa*; S. 32 Z. 6 v. u.: *d'lbelin* st. *d'Ibelin*; S. 39 Z. 8 v. u.: *dcns* st. *dans*; S. 56 Z. 9 v. o.: *d'once* st. *d'onces*; S. 69 Z. 3 v. o.: *Le duc de Souabe chef de l'armée* st. *Le d. d. S., ch. de l'armée*; S. 83 Z. 1 v. o.: *fut-rent* st. *fu-rent*; S. 83 Z. 14 v. o.: *Conrad fils du m. d. M.* st. *Conrad, fils d. m. d. M.*; S. 91 Z. 13 v. o.: *neufmille* st. *neuf mille*; S. 93 Z. 5 v. u.: *surpit* st. *surprit*; S. 99 Z. 1 v. u.: *multidude* st. *multitude*; S. 119 Z. 13 v. o.: *reussit* st. *réussit*; S. 123 Z. 1 v. o.: *qui pendant les tr. d. C.*, st. *qui, pendant les tr. d. C.*; S. 152 Z. 8 v. o.: *deux* st. *d'eux*; S. 189 Z. 11 v. o.: *Mesopotamie* st. *Mésopotamie*; S. 183 Z. 16 v. o.: *perdu* st. *perdus*; S. 198 Z. 14 v. o.: *mon-fra* st. *mon-tra*.

Aufserdem sind nachstehende kleinere Ungenauigkeiten beobachtet: S. 19 Z. 14 v. u.: *plan ter* st. *plan-ter*; zu kehren ist das

Digitized by Google

s in *autres* (S. 21 Z. 11 v. u.), das x in *aux* (S. 24 Z. 10 v. u.), das r in *Autriche* (S. 124 Z. 8 v. o.), das s in *tous* (S. 125 Z. 10 v. u.), das s in *parts* (S. 161 Z. 12 v. u.), das s in *poursuivit* (S. 180 Z. 15 v. u.) und das s in *nous* (S. 192 Z. 11 v. o.). Ferner fehlen I-Punkte auf S. 24 Z. 9 v. u. in *faisait*, S. 34 Z. 6 v. o. in *ainsi*, S. 97 Z. 15 v. u. in *premier*, S. 148 Z. 14 v. o. in *chrétienne*, S. 172 Z. 12 v. u. in *Quoique* und S. 183 Z. 1 v. u. in *S'ils*. Endlich sind uns in den „Erläuterungen" folgende Ungleichmäfsigkeiten bezw. Inkorrektheiten aufgefallen: S. 205 Z. 14 v. o.: *irrthümlich* gegen *irrtümlich* (S. 218 Z. 7 v. u.); S. 206 Z. 6 v. o.: *geehlicht* gegen *ehelichte* (S. 207 Z. 7 v. u.) und *verehelicht* (S. 209 Z. 14 v. o.); S. 208 Z. 7 v. o.: *Kaukasus* gegen *Kaucasus* (S. 208 V. 10 v. o.); S. 211 Z. 9 v. o. und Z. 17 v. u.: *Jérusalem* gegen das oft wiederkehrende *Jerusalem*; S. 215 Z. 1 o.: *Athiopen* st. *Äthiopen*; S. 217 in der Überschrift: *Erlauterungen* st. *Erläuterungen*; S. 218 Z. 6 v. o.: *Agypten* st. *Ägypten*; S. 219 Z. 15 f. v. o. ist zu bessern: *Thuron nordöstlich von Ptolemaïs* 91.

2. Siebenundfünfzigstes Bändchen. Madame Cottin. Élisabeth ou les exilés de Sibérie. Edition rédigée pour la jeunesse et les écoles. Munster, imprimerie et librairie de Theissing. III u. 184 S. 12. 0,60 M, geb. 0,85 M.

Kaum findet sich in der Litteratur ein lieblicheres und das menschliche Herz ansprechenderes Denkmal kindlicher Pietät als „Elisabeth", das Werk derselben Romanschriftstellerin, welche, mit Michaud befreundet, diesen bat, für ihren Roman „Mathilde" eine Einleitung über die Kreuzzüge zu schreiben, aus welcher später das bekannte historische Meisterwerk Michauds, Histoire des croisades, hervorging, und es ist nicht zu verwundern, dafs man „seit Jahren die Aufnahme der „Elisabeth" in die Goebelsche Bibliothek verlangt hat".

Äufserst einfach in der Handlung bei grofsem Reichtum der Schilderung und gekleidet in eine gewählte, leichte und fliefsende Sprache, ist „Élisabeth" recht eigentlich eine Jugendschrift, welche das Gemüt des Lesers packt und ihn für die edelsten Triebe eines reinen, unverdorbenen Menschenherzens begeistert.

Anfangs wollte es allerdings dem Ref. scheinen, als ob der Inhalt dieser Schrift sich mehr für die Lektüre an den höheren Mädchenschulen eigne, eben weil dieselbe „nichts mehr, aber auch nichts weniger als der unmittelbare Ergufs eines edlen Frauenherzens, mit dem Herzen genossen sein will", allein bei genauerer Prüfung und wenn man bedenkt, dafs, Gott sei's geklagt, die Pietät bei der so sehr materialistischen Richtung unserer Zeit in höchst erschreckender Weise abzunehmen droht, dürfte die Lektüre der „Élisabeth" auch an höheren Unterrichtsanstalten für die männliche Jugend recht erspriefslich erscheinen.

Ein Vorzug, welchen die Goebel-Brüllsche Ausgabe vor andern aufzuweisen hat, besteht darin, dafs das Schriftchen in zwei Teile

Digitized by Google

mit 11 und 9 Kapiteln eingeteilt ist, und daſs diese Kapitel mit Überschriften versehen sind, eine Anordnung, welche die Übersicht wesentlich erleichtert und das Anmutige der Erzählung erhöht.

Was die Ausstattung des Buches betrifft, so verweisen wir im allgemeinen auf das bei Gelegenheit der Besprechung des neunzehnten Bändchens Gesagte. Im Druck sind uns auſser den bereits am Ende verzeichneten Errata noch folgende weitere Verstöſse begegnet: In der Vorbemerkung Z. 7 v. o.: *annonym* st. *anonym*; S. 10 Z. 2 v. u.: *mére* st. *mère*; S. 12 Z. 6 v. o.: *très-clair* st. *très clair*; s. 13 Z. 15 v. o. ist nach *les champs* ein *Komma* zu setzen bei zu ergänzendem Prädikat (se couvrent) [vgl. Goebel-Brüll, Mignet, Histoire de la rév. fr. S. 36 Z. 9 u. 8 v. u.]; S. 17 Z. 7 v. u.: *iustruction* st. *instruction*; S. 20 Z. 16 v. o.: *é ses moindres désirs* st. *à s. m. d.*; S. 20 Z. 2 v. u.: *etait* st. *était*; S. 25 Z. 3 v. o.: *Petersbourg* st. *Pétersbourg*; S. 25 Z. 4 v. o.: *pére* st. *père*; S. 34 Z. 12 v. u.: *genérale* st. *générale*; S. 36 Z. 12 v. o.: *carresse* st. *caresse*; S. 39 Z. 7 v. o.: *parternel* st. *paternel*; S. 41 Z. 7 v. u.: *sous* st. *vous*; S. 42 Z. 11 v. o.: *abbattre* st. *abattre*; S. 46 Z. 9 v. o.: *jusqu en* st. *jusqu'en*; S. 48 Z. 13 v. u.: *s'apercût* st. *s'aperçût*; S. 50 Z. 6 v. u.: *mois* st. *moi*; S. 54 Z. 5 v. o.: *pronocérent* st. *prononcèrent*; S. 57 Z. 15 v. u.: *qu'elle* st. *quelle*; S. 71 Z. 8 v. o.: *le feuilles* st. *les feuilles*; S. 71 Z. 16 v. o.: *ineffaçab-les* st. *ineffaça-bles*; S. 86 Z. 16 v. u.: *sil* st. *s'il*; S. 91 Z. 3 v. o.: *benir* st. *bénir*; S. 99 Z. 15 v. u.: *poussssière* st. *poussière*; S. 103 Z. 13 v. u.: *Élisaheth* st. *Élisabeth*; S. 109 Z. 8 v. o.: *vos* st. *vous*; S. 114 Z. 16 v. o.: *sans faire de bien* st. *sans faire du bien*; S. 116 Z. 9 v. o.: *traca* st. *traça*; S. 129 Z. 2 v. u.: *de mal* st. *du mal*; S. 139 Z. 10 v. u.: *Jaques* st. *Jacques*; S. 140 Z. 13 v. u.: *sontiendra* st. *soutiendra*; S. 140 Z. 5 v. u.: *lni* st. *lui*; S. 146 Z. 2 v. o.: *quelle* st. *qu'elle*; S. 147 Z. 8 v. o.: *liberté* st. *liberté*; S. 149 Z. 8 v. o.: *recompensé* st. *récompensé*; S. 151 Z. 10 v. o.: *renconnait* st. *reconnait*; S. 152 Z. 1 v. u.: *ai je* st. *ai-je*; S. 155 Z. 5 v. u.: *de ces inconstances* st. *de ses inconstances*. Ungenaues in Bezug auf Interpunktion bemerkten wir S. 20 Z. 4 v. o.: *plus,* st. *plus.*; S. 57 Z. 14 v. o.: *En voyant Smoloff elle* st. *E. v. S., elle*; S. 61 Z. 14 v. o.: *ici s'il* st. *ici, s'il*; S. 62 Z. 14 v. o.: *l'infortune elle* st. *l'infortune, elle*; S. 63 Z. 9 v. o.: *à lui tu m'as* st. *à lui, tu m'as*; S. 120 Z. 2 v. o.: *s'arrèter Élisabeth* st. *s'arrèter, Élisabeth.*

3. Achtundfünfzigstes Bändchen. Mignet, Histoire de la révolution française depuis 1789 jusqu'en 1814. Texte abrégé et commenté pour les écoles. Munster, imprimerie et librairie de Theissing. VIII u. 535 S. 12. 1,50 M, geb. 1,80 M.

Wenn auch diesem drittletzten der bis jetzt erschienenen Bändchen der „Bibliothek", dessen Lektüre allerdings bei ungeschicktem bezw. absichtlich falschem Gebrauche die Unverdorbenheit jugendlicher Gemüter gefährden kann, von vornherein mit einigem Miſstrauen begegnet ist und gegen seine Verwendung als Schullektüre

Digitized by Google

an unsern höheren Bildungsanstalten zuerst Bedenken erhoben worden sind, so hat es sich doch nach und nach in denselben eingebürgert und bildet gerade jetzt, wo die Forderungen der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben eine Vertiefung der Einsicht in die historischen Vorgänge und die inneren staatlichen Verhältnisse unserer westlichen Nachbarn betonen, einen beliebten und willkommnen Unterrichtsstoff. Freilich ist die Kürzung vornehmlich dieser Schrift, auf deren vollständige Bewältigung das Gymnasium bei der schon erwähnten beschränkten Stundenzahl unbedingt verzichten mufs, eine ebenso schwierige wie verantwortliche Aufgabe, aber diese Aufgabe in höchst geschickter und anerkennenswerter Weise gelöst zu haben, ist das Verdienst der Goebel-Brüllschen Ausgabe: ihre Sichtung und Auswahl ist unseres Erachtens mustergültig. Die dieser Ausgabe beigegebenen Noten, welche Besonderheiten teils geschichtlicher, teils sprachlicher Art enthalten, sind wohl dazu geeignet, das Verständnis zu erleichtern und das Interesse des Lesers zu wecken und zu erhalten. Wir empfehlen deshalb diese Ausgabe der wohlwollenden Berücksichtigung der Fachgenossen aufs angelegentlichste.

Von der Ausstattung auch dieses Bändchens gilt das bereits über Bd. 19 und 57 Gesagte. Im Druck haben wir aufser den am Schlusse des Buches unter den Errata aufgeführten Verstöfsen noch folgende Versehen gesammelt: Titelblatt Z. 4 v. u.: *abregé* st. *abrégé*; S. 1 Z. 9 v. o.: *ils échoue* st. *il échoue*; S. 25 Z. 15 v. u.: *prosrivit* st. *proscrivit*; S. 30 Z. 11 v. u.: *prémier* st. *premier*; S. 32 Anm. Z. 2 v. o.: *evéques* st. *évêques*; S. 45 Z. 6 v. u.: *dé la part* st. *de la part*; S. 49 Z. 11 v. u.: *dn* st. *du*; S. 50 Z. 14 v. o.: *beaucaup* st. *beaucoup*; S. 60 Z. 7 v. u.: *Fayet e* st. *Fayette*; S. 74 Z. 10 v. u.: *declaration* st. *déclaration*; S. 75 Z. 11 v. o.: *audessus* st. *au-dessus*; S. 82 Z. 6 v. o.: *revolutionnaires* st. *révolutionnaires*; S. 83 Z. 1 v. u.: *lous* st. *tous*; S. 90 Z. 11 v. o.: *des* st. *dès*: S. 92 Z. 8 v. u.: *departement* st. *département*; S. 106 Z. 7 v. u.: *Lès* st. *Les* und *décidérent* st. *décidèrent*; S. 129 Z. 6 v. o.: *defendre* st. *défendre*; S. 130 Z. 3 v. o.: *grauche* st. *gauche*; S. 135 Z. 9 v. o.: *a l'égard* st. *à l'égard*; S. 157 Z. 10 v. u.: *succés* st. *succès*; S. 162 Z. 10 v. o.: in *fermé kursives e*; S. 164 Z. 2 v. o.: *on* st. *ou*; S. 169 Z. 1 v. o.: *châ=teau* st. *châ-teau*; S. 179 Z. 11 v. o.: *ministres* st. *minis-tres* (vgl. S. 144 Z. 10 v. o.); S. 183 Z. 10 v. u.: in *constitutionnel kursives* s; S. 209 Z. 2 v. u.: *précéde* st. *précédé*; S. 209 Z. 1 v. u.: *ectte* st. *cette*; S. 216 Z. 11 v. u.: *Conventionnelle* st. *conventionnelle*; S. 216 Z. 1 v. u.: *in* st. *il*; S. 249 Z. 12 v. u.: *etaient* st. *étaient*; S. 266 Z. 6 v. o.: *long-temps* st. *longtemps*; S. 279 Z. 10 v. u.: *genérale* st. *générale*; S. 286 Z. 4 v. o.: *republique* st. *république*; S. 299 Z. 3 v. o.: *ecoutée* st. *écoutée*; S. 304 Z. 9 v. o.: *désintérressé* st. *désintéressé*; S. 360 Z. 1 v. o.: *rependre* st. *reprendre*; S. 373 Z. 11 v. u.: *sé* st. *se*; S. 375 Z. 3 v. o.: *décretés* st. *décrétés*; S. 377 Z. 1 v. o.: *surperflue* st. *superflue*; S. 384 im Zitat Z. 2

Digitized by Google

v. o.: *d'assasins* st. *d'assassins*; S. 387 Z. 5 v. u.: *jusq'au* st. *jusqu'au*; S. 390 Z. 16 v. u.: *il* st. *ils*; S. 393 Z. 5 v. o.: *contre-revolutionnaire* st. *contre-révolutionnaire*; S. 393 Z. 13 v. u.: *defendre* st. *défendre*; S. 404 Z. 8 v. u.: *perit* st. *périt*; S. 409 Z. 13 v. u.: *quils* st. *qu'ils*; S. 429 Z. 2 v. o.: *Ètes-vous* st. *Êtes-vous*; S. 430 Z. 10 v. o.: *legislateurs* st. *législateurs*; S. 432 Z. 5 v. o.: *Èlections* st. *Élections*; S. 433 Z. 13 v. u.: *negocia* st. *négocia*; S. 436 Z. 10 v. u.: *desir* st. *désir*; S. 454 Z. 4 v. o.: *Luxemborg* st. *Luxembourg*; S. 463 Z. 4 v. o.: *penètre* st. *pénètre*; S. 478 Z. 14 v. u.: *rèligieuse* st. *religieuse*; S. 479 Z. 8 v. u.: *es* st. *et*; S. 480 Z. 14 v. o.: *Cétait* st. *C'était*; S. 491 Z. 4 v. o.: *Sérrurier* st. *Serrurier*; S. 501 Z. 9 v. u.: *quil* st. *qu'il*; S. 512 Z. 5 v. u. ein *et* zu streichen; S. 514 Z. 6 v. u.: *rési-stance* st. *résis-tance*; S. 532 Z. 4 v. u.: *à* st. *a*; Kommata sind zu setzen auf S. 37 Z. 9 v. o. *nach Paris*; S. 56 Z. 15 v. u. *nach partir*; S. 180 Z. 12 v. u.: *nach qui*; S. 215 Z. 11 v. o. *nach Moi*; S. 448 Z.7 v. u. *nach brillante.* Auch in dem Verzeichnisse der Errata sind zu vermerken Z. 2 v. o.: *S. 11* st. *S. 16*; Z. 6 v. u.: *legislative* st. *législative* und auf der letzten Seite Z. 7 v. o.: *S. 75 Z. 3 v. o.* st. *S. 75 Z. 12 v. o.*

Salzwedel i. A. K. Brandt.

S. J. Porchat, Trois mois sous la neige. Journal d'un jeune habitant du Jura. Im Auszuge mit Anmerkungen und Fragen nebst einem Wörterbuch zum Schul- und Privatgebrauch neu herausgegeben von C. Th. Lion. 9. Auflage. Dresden 1892, Gerhard Kühtmann. 145 S. 8. 1,30 M.

Madame E. de Pressensé, La maison blanche. En deux parties. In Auszügen mit Anmerkungen und Fragen nebst einem Wörterbuch zum Schulgebrauch herausgegeben von C. Th. Lion. 2. umgearbeitete Auflage. Dresden 1892, Gerhard Kühtmann. 191 S. 8. 1,60 M.

Die von Professor Dr. C. Th. Lion bearbeitete Bibliothèque française, die Auszüge aus Werken der modernen französischen Litteratur enthält, hat manche vorteilhafte Wandlungen durchgemacht. Die Ausgaben sind mit Anmerkungen, Fragen und einem Wörterverzeichnis versehen. Die Anmerkungen (am Fuſse jeder Seite) sind in der neuesten Auflage auf das geringste Maſs beschränkt und geben nur sachliche und grammatische Erklärungen, sowie Übersetzungen schwieriger Ausdrücke, während alle Worterklärungen getilgt und in dem Wörterverzeichnis aufgenommen sind, das dadurch zu einem Wörterbuch geworden ist. Der Vorteil ist klar: Der Schüler kann nicht mehr gedankenlos die deutsche Bedeutung eines französischen Wortes ablesen — oft hat er wohl weniger das unbekannte Wort als die nebenstehende Ziffer angesehen —, sondern er wird zur schriftlichen Vorbereitung gezwungen, er muſs die unbekannten Wörter aufsuchen und aufschreiben, und schon dadurch wird ihm das Lernen und Behalten derselben leichter. Die Fragen folgten früher nach jedem einzelnen Kapitel, jetzt sind sie an das Ende des Buches gestellt.

Digitized by Google

Willkommen ist auch die bessere Übersichtlichkeit des Textes durch Bezeichnung der Zeilenzahl am Rande mit 5, 10, 15 u. s. w.

Das Questionnaire erleichtert dem Schüler sowohl als dem Lehrer die Arbeit. Ersterem bietet es die Möglichkeit einer gewissen Vorbereitung auf die Fragen über den Inhalt des betreffenden Kapitels, während es dem Lehrer natüriich unbenommen bleibt, seine Fragen nach eigenem Ermessen einzurichten.

Trois mois sous la neige bringt ein Knabe mit seinem Groſsvater in einer Sennhütte auf dem Schweizer Jura zu. Sie sind vom Winter überrascht, und die Schneemassen hindern sie, den Rückweg anzutreten. Eine Ziege, die zurückgeblieben ist, bildet ihre einzige Gesellschaft und macht es ihnen möglich, ihr Leben zu fristen. Tinte, Federn und Papier finden sich in einem Schranke vor. Diese benutzt der Knabe, um seine Erlebnisse aufzuschreiben, die in Form eines Tagebuches erzählt werden. Trotz der Einförmigkeit ihres Lebens versteht es der Verfasser durch lebhafte und anschauliche Schilderungen — die Schrecknisse des Winters im Gebirge, das Nahen der Wölfe, der Tod des Groſsvaters, sein Begräbnis, der Trost des Knaben in seiner Einsamheit — das Interesse für die Erzählung rege zu erhalten; mannigfaltig sind die Mittel, die die Unglücklichen gegen die Langeweile erfinden; dazu kommen die vielseitigen Belehrungen des Groſsvaters, die nach seinem Tode den Enkel in den Stand setzen, weiter zu leben, bis er endlich vom Vater befreit wird.

Von Berichtigungen, die nicht im Eingange des Buches angegeben sind, erwähnt Ref.: S. 24 Z. 27 lies *bois* st. *boit*; S. 81 Z. 16 lies *le malade* st. *la malade*; S. 93 Z. 2 lies *la prière* st. *le prière*.

La maison blanche im Dorfe Saint-Réal ist das Heim einer glücklichen Familie; zwei Söhne und zwei Töchter bilden die Freude der Eltern; die letzteren sind in der glücklichen Lage, sich ganz der Erziehung der Kinder widmen zu können. Der erste Teil schildert uns das Leben im Elternhause; im zweiten Teile finden wir die Knaben in einem Pariser Pensionat, aus dem sie nach einjährigem Aufenthalte zurückkehren, um ihre Ferien bei ihren Eltern zu verleben. Warum soll sich diese Erzählung gerade besonders für Oberklassen in Mädchenschulen eignen? Warum sollte sie keine passende Lektüre für vorgeschrittenere Knaben sein, da die Knaben doch überall in den Vordergrund treten?

Auſser den im Eingange des Buches angegebenen Berichtigungen sind Ref. aufgefallen: S. 24 Z. 13 lies *Jérôme pensa que son oncle ne savait pas* statt *Jérôme pensa son oncle ne savait pas*; S. 42 Z. 14 lies *fit* statt *fît*; S. 84 Z. 24 lies *le* statt *la*; S. 126 Z. 14 lies *faites* statt *faitcs*.

Der Stil beider Erzählungen ist flieſsend und gefällig und hält sich nach Möglichkeit frei von schwierigen Konstruktionen. Die Sprache ist dem Charakter der Erzählungen angepaſst. Ab

Digitized by Google

und zu fallen uns Wendungen auf, die den Regeln unserer französischen Grammatiken widersprechen, Freiheiten, die in modernem Französisch nicht gerade selten zu finden sind.

Druck und äuſsere Ausstattung lassen nichts zu wünschen übrig. Somit eignen sich die Bücher in jeder Hinsicht zum Schul- und Privatgebrauche.

Gotha. W. Forcke.

Les Hohenzollern et l'Allemagne, Recueil des biographies des souverains de Prusse depuis le grand électeur jusqu'à l'empereur Frédéric. Berlin 1892, Luckhardt. VIII u. 175 S. 8. 2 M.

Schöne Worte sind dem Miſsbrauch ausgesetzt, auch in der pädagogischen Litteratur. Um nicht junge Franzosen zu erziehen, sondern junge Deutsche, sagt die Vorrede, müssen wir „die vaterländische Geschichte in ihrer Mannigfaltigkeit unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten". Für einen solchen Gesichtspunkt hält der Verfasser die Vorführung im französischen Gewande zum Zwecke von Sprechübungen. Welche Gründe alle gegen diesen Gedanken sprechen, brauche ich nicht erst zu erörtern. Wird im französischen Unterricht Geschichte behandelt, so sei es in erster Linie französische Geschichte, vor allem aber sei sie anziehend geschrieben. Dies läſst sich hier nur von einem Teile des Buches sagen, von dem, der Friedrich dem Groſsen gewidmet ist, sowie von einigen kleineren Abschnitten, z. B. dem Tode Wilhelms I., dessen Biographie im übrigen ebenso ungenügend behandelt ist wie die Napoleonische Zeit unter Friedrich Wilhelm III. Der Verfasser (E. F. Riemann) schreibt in Anlehnung an französische Quellen, die er leider nicht nennt, die aber zum Teil unzuverlässig sind. Sie haben ihn zu manchen Fehlern verführt, deren gröbster wohl der erste Satz des Buches ist: „Frédéric-Guillaume, fils de Jean Sigismond"! Auf derselben Seite ist fälschlich von einer „régence" des groſsen Kurfürsten die Rede; S. 6 der Todestag desselben fälschlich 9. Mai datiert; S. 9 25 000 st. 250 000 r.; ib. Zeutha st. Zenta; S. 70 Laddick st. Haddick; S. 11 ist von einer Ehescheidung Eriedrichs III. mit Sophie Luise die Rede, die nicht stattgefunden hat; S. 17: 1738 st. 1732 für die Vertreibung der Salzburger angegeben; S. 26: 1734 st. 36; S. 35: 4. Juni st. 5. Juli; S. 45: 20. st. 25. December: S. 68: 14. st. 16. (Pirna); 6. st. 5. Mai (Prag) u. s. w., von umständlicher zu erklärenden Fehlern abgesehen: kurz das Buch ist nicht zuverlässig, nicht einmal das Datum der Kapitulation von Paris ist richtig angegeben.

Am Texte ist mir, von Druckfehlern abgesehen, nichts Unfranzösisches aufgefallen. S. 54—65 sind Gedichte Friedrichs des Groſsen mitgeteilt, die man nie ohne Interesse liest.

Friedenau bei Berlin. W. Mangold.

Digitized by Google

H. Jänicke und G. Hähnel, Hülfsbuch für die Geschichtserzählungen in Sexta und Quinta. Im Anschluſs an die geschichtlichen Lehrbücher von Jänicke. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 70 S. kart. 0,80 M.

H. Jänicke, der den Lesern dieser Zeitschrift durch seine geschichtlichen Lehrbücher für die Klassen von Quarta bis Prima schon bekannt ist, hat jetzt, und zwar im Verein mit G. Hähnel, noch ein Hülfsbuch erscheinen lassen, welches den Stoff für die Geschichtserzählungen in Sexta und Quinta enthält. Die neuen Lehrpläne verlangen ein solches Buch nicht; es heiſst im Gegenteil in den methodischen Bemerkungen zu diesen Lehrplänen: „Begeisterung des Lehrers selbst, schlichte, aber lebenswarme Schilderung der vorgeführten Helden in freier Erzählung ohne Anschluſs an ein Buch thun hier fast alles“. Das übrige soll das deutsche Lesebuch thun. Demgegenüber bemerken die Verfasser des vorliegenden Buches in ihrem Vorworte, es habe schon im ersten Jahre des Bestehens der neuen Lehrpläne die Erfahrung an ihrer Anstalt gelehrt, daſs ohne Anschluſs an ein Buch der geschichtliche Unterricht auf den untersten Stufen einen nennenswerten Erfolg nicht erzielen könne. Die Schüler hätten von acht zu acht Tagen nahezu alles vergessen, was der Lehrer mit auch noch so groſser Anschaulichkeit vorgetragen hätte, und am Ende des Schuljahres sei bei dem gesamten Unterricht nichts Ersprieſsliches herausgekommen. Die Schüler hätten selbst häufig den Wunsch geäuſsert, man möchte ihnen ein Hülfsbuch bezeichnen, in dem sie das in der Klasse Durchgenommene zu Hause nachlesen könnten. Da die beiden Herren annehmen zu können glauben, daſs diese Erfahrung nicht nur am Gymnasium zu Kreuzburg, sondern auch an vielen anderen Schulen gemacht worden sei, und da sie andererseits der Ansicht sind, daſs das deutsche Lesebuch nicht auch noch den Stoff für den Geschichtsunterricht aufnehmen dürfe, sind sie zu der Herausgabe eines besonderen Hülfsbuches geschritten. Daſs sie mit ihrer Ansicht nicht allein stehen, beweist der Umstand, daſs schon mehrere Hülfsbücher für die Geschichtserzählungen in Sexta und Quinta erschienen sind, welche sich genau an die neuen Lehrplänen anschlieſsen. Ich für meine Person möchte mit der Einführung eines solchen Hülfsbuches noch warten und erst weitere Erfahrungen sammeln. Wer aber den Standpunkt von Jänicke und Hähnel teilt, dem kann ich das von ihnen herausgegebene Hülfsbuch zur Einführung warm empfehlen. Es behandelt in der ersten für Sexta bestimmten Hälfte der Reihe nach König Wilhelm I., Friedrich III. und Wilhelm II., Arminius, Karl den Groſsen, Heinrich I., Otto den Groſsen, Friedrich Barbarossa, Rudolf von Habsburg, den groſsen Kurfürsten und die preuſsischen Könige Friedrich I., Friedrich Wilhelm I., Friedrich den Groſsen und Friedrich Wilhelm III. Persönlichkeiten aus der Reformationszeit

Digitized by Google

und aus der Zeit des dreiſsigjährigen Krieges werden von den Verfassern nicht besprochen, sondern dem Religionsunterrichte überlassen; was durchaus zu billigen ist. Die zweite für Quinta bestimmte Hälfte behandelt den Argonautenzug, den trojanischen Krieg, Odysseus, die Kämpfe um Theben, Lykurg, die messenischen Kriege, Theseus, Kodrus, Solon, die Gründung Roms, die Königszeit, die Kämpfe der Republik gegen Tarquinius Superbus, die Auswanderung der Plebejer auf den heiligen Berg, Coriolan, die Decemvirn, die Kämpfe gegen die Äquer, Volsker, Etrusker, Gallier, Latiner, Samniter und gegen Pyrrhus. Die Auswahl der Persönlichkeiten ist zweckentsprechend; die Auswahl des geschichtlichen Stoffes bei den einzelnen Helden ist zwar im ersten Teile stellenweise etwas reichlich ausgefallen, doch thut dies dem Werte des Buches keinen Eintrag. S. 6 ist die Aussprachebezeichnung von Versailles falsch. — S. 7, Zeile 18 ist für Bundeskanzler „Reichskanzler" zu setzen. — S. 14, Z. 14 ist die Wendung „lieſs auswandern" zu beseitigen. — Der auf derselben Seite Zeile 16 beginnende Satz ist zu lang. — S. 60 darf im letzten Satze das Prädikat nicht im Singular stehen. — Die Sprache des Buches steht mit dem kindlichen Standpunkte der Schüler, für die es geschrieben ist, in gutem Einklange; die zweite Hälfte liest sich ganz besonders glatt und angenehm.

Fraustadt. Moritz Friebe.

H. Stich, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Mittelschulen. III. Teil. Die neuere Zeit. München, Bamberg, Leipzig 1892, C. C. Buchner. 263 S. 8. geb. 2,40 M.

Aus äuſseren Gründen ist, wie der Verf. in dem Vorwort sagt, der vorliegende III. Teil des Lehrbuches zuerst herausgegeben worden, und von der Aufnahme dieses Bandes soll es abhängen, ob der Verf. auch eine Bearbeitung der alten und mittleren Geschichte veröffentlichen wird. Es gilt deshalb schon jetzt, mit den Grundsätzen, nach denen der Verf. gearbeitet hat, sich auseinanderzusetzen. „Das Buch ist aus dem Unterricht hervorgegangen und soll dem Unterricht und zwar zunächst an den oberen Klassen des Gymnasiums dienen, in weiterer Linie aber auch den Schülern anderer Lehranstalten, sowie Privatstudierenden einen brauchbaren Leitfaden bieten, sich in dem groſsen Gebiet der Weltgeschichte zurecht zu finden". Es ist bezeichnend, wie häufig man in den so zahlreich erschienenen „Hülfsbüchern für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten" neuerdings die doppelte Bestimmung ausgesprochen findet, ein Hülfsmittel für Unterricht und Studium zugleich zu sein. Man sollte sich doch darauf beschränken, ein wirklich gutes Schulbuch zu schaffen, das ist wahrlich eine Aufgabe schwierig genug und „des Schweiſses der Edlen wert", denn

Digitized by Google

für unsere Jugend gilt, wenn irgendwo, das Wort: das Beste ist gerade gut genug! Und wie weit wir noch von diesem erstrebenswerten „Besten“ entfernt sind, das beweist doch zur Genüge die noch immer mehr sich steigernde Anzahl von Hülfsbüchern, von denen eins immer besser als die anderen sein will. Das Ziel aber kann nur erreicht werden, wenn man „auf Grund einer langjährigen Praxis“ nun auch wirklich nur das eine im Auge behält, was unserer Schuljugend frommt und notthut, nicht aber daneben noch andere, seien sie nun wirklich Studierende oder „Privatstudierende“, befriedigen zu können und befriedigen zu müssen glaubt[1])! Der eine Zweck kann nur auf Kosten des anderen erreicht werden, und wir werden sehen, daſs auch der Verf. des vorliegenden Lehrbuches allzu viel dem Nebenzweck zu Liebe aufgenommen hat, was im Hinblick auf die Ziele des Gymnasialunterrichts besser beiseite gelassen wäre.

Die besonderen Gesichtspunkte nun, nach welchen der Verf. sein Buch entworfen hat, sind folgende:

1. Übersichtliche Gruppierung und Einteilung des Stoffes; Scheidung der Hauptsachen von den näheren Ausführungen durch den Druck.
2. Andeutung der leitenden Ideen und Hervorhebung der groſsen Ereignisse, sowie des inneren Zusammenhangs der Geschichte.
3. Beschränkung der Kriegsgeschichte zu Gunsten der Kulturgeschichte im weiteren Sinne des Wortes: Verfassung und wirtschaftliches Leben miteinbegriffen.
4. Mitteilung einzelner Quellen sowie einiger weniger Sätze aus mustergültigen neueren Darstellungen.

Der Verf. weiſs wohl, „daſs diese Punkte keineswegs der allgemeinen und unbedingten Billigung gewiſs sind“, und glaubt sie deshalb eingehend im Vorwort verteidigen zu sollen. Am meisten gefährdet und Angriffen ausgesetzt erscheint ihm der zweite Punkt, dessen Besprechung wir deshalb gleich vorweg nehmen. Ref. ist der Ansicht, daſs der Verf. die Bedenken, die diesem Punkt gegenübergestellt werden könnten, sich denn doch zu schwarz ausmalt; er braucht wahrlich nicht so ängstlich besorgt zu sein, daſs man ihm, wenn er in einleitenden Überblicken auf „die leitenden Ideen der Geschichte“ hinweist oder sonst bei passender Gelegenheit „den inneren Zusammenhang der Geschichte“ enthüllt, alsobald den Vorwurf „einer geschichtsphilosophischen Betrachtungsweise“ oder eines wenig angebrachten „Raisonnements“ über die Thatsachen machen werde. Die Ausdrücke lauten ge-

[1]) Ein wirklich gutes Schulbuch wird, wenn durch dasselbe im Unterricht ein gesicherter Grund tüchtiger Geschichtskenntnis gelegt ist, sowieso auch im späteren Leben ein treuer Berater bleiben, der noch dem Erwachsenen vertraut ist, auf den er schon deshalb gern zurückgreift.

Digitized by Google

fährlicher, als sie sind, und es ist gottlob ein überwundener Standpunkt, daſs man mit „dem oft wiederholten Wort eines verstorbenen Staatsmannes“ operierend sich im Geschichtsunterricht auf den Gymnasien mit der bloſsen Einprägung der Daten begnügen zu müssen glaubte, daſs man z. B. in der Reifeprüfung die Geschichtskenntnis des Abiturienten darnach bemaſs, ob er auch ja alle einzelnen Römerzüge Barbarossas, alle einzelnen Kriege zwischen Karl V und Franz I mit genauer Angabe der Jahreszahlen und „Hauptschlachten“ herschnattern könne, unbekümmert darum, ob er auch ein Verständnis habe für die folgenschwere Bedeutung der Römerpolitik, des Kampfes zwischen Kaisertum und Papsttum, der Rivalität zwischen dem Hause Habsburg und der Krone Frankreich! Es ist wahrlich an der Zeit, offen und rückhaltlos wieder und immer wieder zu betonen, daſs der Geschichtsunterricht auf den oberen Klassen — denn nur um diese handelt es sich hier — nicht in der möglichst groſsen Belastung des Gedächtnisses mit einer Fülle von Einzelkenntnissen sein Ziel suchen soll, sondern vielmehr in der Anbahnung des Erkennens von Ursache und Wirkung, eines Verständnisses für den Gang der geschichtlichen Entwicklung, für den Umschwung, mit dem z. B. gewaltige Männer, die doch wiederum nur als Kinder ihrer Zeit zu verstehen sind, eine neue Zeit heraufgeführt, derselben das Gepräge ihres Geistes aufgedrückt haben. Wenn nun noch so oft gerade von älteren und wohlmeinenden Schulmännern unter Berufung auf die Geschichtsunterweisung, die ihnen selbst zuteil geworden sei, eingewendet wird, man solle dem Schüler nur die Thatsachen und Zahlen darbieten, das Verständnis werde, wenn nicht sogleich, so doch sicherlich in den späteren Jahren von selbst sich entwickeln, so giebt der Verf. mit vollem Recht zu bedenken, daſs die jungen Leute, die heute das Gymnasium verlassen, „zu einem groſsen Teile keine Gelegenheit mehr suchen und finden, ihr geschichtliches Wissen zu ergänzen und zu vertiefen“. Ref. glaubt darin noch viel weiter gehen zu sollen. Denn es ist leider eine unbestreitbare Thatsache, daſs die groſse Mehrzahl nicht nur der jungen, sondern auch der herangewachsenen Leute sich mit der Geschichtskenntnis begnügen und von derselben auch späterhin zehren, die ihnen die Schule vermittelt hat. Die Zeiten beschaulicher Betrachtung, wo es auch dem Nichtfachmann ein Genuſs war, in ein gutes Geschichtswerk sich zu vertiefen, sind dahin; in dem Hasten und Treiben des Zeitalters des Dampfes und der Elektrizität findet man keine Muſse mehr dazu. Wenn schon von den Lehrern des Deutschen so bitter darüber geklagt wird, daſs unsere Klassiker so wenig mehr gelesen werden, während es doch noch zum „guten Ton“ gehört, daſs sie wenigstens in feinen Liebhaber-Einbänden in einem stilvollen Bücherschrank im „Salon“ prangen: wo findet man neben ihnen in den Häusern der Ge-

Digitized by Google

bildeten jetzt noch gute Geschichtswerke und in welchen Häusern werden sie gelesen? Höchstens ein so epochemachendes Werk wie Sybels „Die Begründung des Deutschen Reiches durch Wilhelm I" findet auch auſserhalb der Fachgenossen noch einen Leserkreis, doch in erster Linie nur deshalb, weil es die Geschichte der Zeit behandelt, in der unser Geschlecht lebt und wurzelt. Diese Erscheinung ist betrübend genug, aber nicht abzuleugnen, und in richtiger Erkenntnis derselben haben denn auch die neuen Lehrpläne[1]) S. 44 das Ziel des Geschichtsunterrichts höher gesteckt, wenn sie sagen: „Zwar ist das Vorführen von Thatsächlichem und das gedächtnismäſsig geordnete Festhalten desselben auch hier erforderlich, aber die inneren Verhältnisse müssen vor den äuſseren in den Vordergrund treten, das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für ein höheres Walten in der Geschichte, die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit müssen vor allem geweckt werden". Daſs diese hohe Aufgabe aber nicht dem mündlichen Vortrage des Lehrers allein überlassen werden kann, sondern daſs es „erwünscht ist, auf das Lehrbuch verweisen zu können", ist ohne weiteres zuzugeben. Bedenken endlich, „in konfessioneller Beziehung Anstoſs zu erregen", die der Verf. auch noch glaubt zerstreuen zu müssen, dürfen unseres Erachtens für die Bearbeitung eines historischen Hülfsbuchs gar nicht ernstlich in Frage kommen.

Auch gegen den vierten der vom Verf. aufgestellten Gesichtspunkte — Mitteilung einzelner Quellen sowie einiger weniger Sätze aus mustergültigen neueren Darstellungen — hat Ref. nichts Wesentliches einzuwenden. „Nur in sehr beschränktem Maſse" ist von diesem Hülfsmittel Gebrauch gemacht, und in durchaus ansprechender Weise sind „für die früheren Zeiten solche Stücke ausgewählt, welche zugleich ein ungefähres Bild von der damaligen Schreibweise geben können". So finden wir einige Sätze aus Luthers Sendschreiben „An den christlichen Adel deutscher Nation", einen bezeichnenden Vers eines katholischen Gedichtes über Karl V. S. 28, einen Satz aus dem „reservatum ecclesiasticum" S. 30/31, den Brief Wallensteins an den Kaiser über den Kampf bei Nürnberg S. 60, des Kaisers Brief an Wallenstein nach der Schlacht bei Lützen S. 61, das Glückwunschschreiben Maximilians an den Kaiser (nach der Ermordung Wallensteins)[2]) S. 62, einen Abschnitt aus dem ausführlichen Bericht des Speierer Domdechanten von Rollingen über die Verwüstung der Pfalz S. 81, verschiedene Stellen aus Briefen Friedrichs des Groſsen

---

[1]) Von denselben nimmt der Verf. als Bayer keine Notiz, er spricht nur ganz allgemein von den „neueren Schulordnungen aller deutschen Staaten".

[2]) Diesen Beispielen der „damaligen Sprachmengerei" wird S. 66 das Sinngedicht Logaus: „Die deutsche Sprache" angereiht.

Digitized by Google

(über seinen Einfall in Schlesien S. 111, über Lowositz S. 114, über Leuthen S. 116, den Brief an den Minister von Finckenstein 12. Aug. 1759 S. 117), sowie die Eingangsworte seines Testaments v. J. 1769 S. 123, die Schilderung der Schlacht bei Roſsbach aus einem Briefe des Feldmarschalls Keith an seinen Bruder S. 116, die Proklamationen Napoleons an die italienische Armee S. 153, S. 154 aus seinem Briefe an den Erzherzog Karl 31. März 1797, an sein Heer vor dem Feldzuge gegen Preuſsen 1806 S. 165, desgleichen von 1809 S. 169, die Proklamation des Erzherzogs Karl an die „deutsche Nation“ (1809) S. 169, die bezeichnendste Stelle aus der Abdankungsurkunde Kaiser Franz II (1806) S. 164, S. 201: Worte König Wilhelms I bei seinem Regierungsantritt, den bekannten Brief Napoleons III nach der Schlacht bei Sedan S. 214, die Kaiserproklamation vom 18. Januar 1871, S. 219, und endlich einen Abschnitt aus der kaiserlichen Botschaft vom 17. November 1881 S. 225. Dazu kommt eine ganze Reihe charakteristischer Aussprüche bedeutender Männer, die, in die Darstellung eingestreut, wesentlich beitragen, dieselbe belebend und anregend zu gestalten. Auffallend ist, daſs der berühmte „Aufruf an mein Volk“ vom Jahre 1813 der Aufnahme nicht gewürdigt ist. Es erklärt sich das wohl nur aus dem bayerischen Standpunkt des Verf., durch welchen die preuſsische Geschichte überhaupt in einzelnen Partieen eine etwas kärgliche Behandlung erfahren hat. Aus mustergültigen neueren Darstellungen [1]) sind in der That nur sehr spärlich Citate angeführt, so S. 59 einige Zeilen aus Schillers Geschichte des dreiſsigjährigen Krieges (über Gustav Adolfs Siegeslaufbahn nach dem Tage von Breitenfeld), S. 72 das Urteil Rankes über Karl I (von England) und seine Richter, S. 123 Häussers Urteil über den Fürstenbund, S. 134 Rankes Urteil über die Forderung der nordamerikanischen Kolonisten dem englischen Parlament gegenüber, S. 152 Häussers Schilderung der Lage nach dem Baseler Frieden, S. 117 die Zusammenfassung, mit welcher Moltke seine Darstellung des Krieges von 1870/71 schlieſst. Die Auswahl dieser Citate ist eine etwas eigentümliche, und man ist versucht, sie durch eine Reihe anderer, ebenso charakteristischer zu vermehren, was der Verf. nicht gethan hat, um den Umfang des Buches nicht über die Gebühr anschwellen zu lassen. Dem Prinzip selbst aber läſst sich die Berechtigung nicht wohl absprechen.

„Übersichtliche Gruppierung und Einteilung des Stoffes“, der erste besondere Gesichtspunkt, den der Verf. aufstellt, bezeichnet eine Forderung, deren Beobachtung heutzutage von einem historischen Hülfsbuch als selbstverständlich voraus-

[1]) Die Worte über die Nördlinger Niederlage aus der „Geschichte des schwedischen in Teutschland geführten Krieges“ von Chemnitz, dessen Todesjahr sogar angemerkt ist, erscheint mindestens entbehrlich.

Digitized by Google

gesetzt wird. Der Verf. weist die „regressive Methode“ ohne weiteres, die synchronistische Behandlung der neueren Geschichte mit dem wohlbegründeten Bemerken zurück, daſs „die Aneignung des geschichtlichen Stoffes durch die synchronistische Betrachtungsweise nicht erleichtert, während dieselbe bei Überblicken und Wiederholungen mit Erfolg angewendet wird“. Um nun noch mehr Übersichtlichkeit zu gewinnen, hat der Verf. die „Scheidung der Hauptsachen von den näheren Ausführungen durch den Druck“ beliebt, ein Verfahren, das ja im Prinzip nicht neu und gewiſs auch zu billigen ist. Aber während in früheren Hülfsbüchern der kleinere Druck nur angewendet wurde, um z. B. Biographisches aus dem Leben bedeutender Männer oder aus der Jugend der Herrscher, oder endlich um die „Vorgeschichte“ eines Landes, wie Brandenburg-Preuſsens, Ruſslands u. a. auszuführen, ist dieser Grundsatz hier in solchem Maſse und so durchgängig angewandt, daſs dagegen doch schwerwiegende pädagogische Bedenken sich erheben. Für den Verf. eines historischen Hülfsbuches ergeben sich zwei Wege: er wird entweder auf eine gute erzählende Darstellung Wert legen und dadurch ein Buch schaffen, das nicht nur als Lernbuch, sondern auch als Lesebuch von dem wiſsbegierigen Schüler gern in die Hand genommen wird und ihm die Möglichkeit bietet, an diesem Muster auch seine eigene mündliche Vortragsweise, auf die mit Recht neuerdings[1]) der gröſste Wert gelegt wird, zu bilden, oder er wird unter Verzichtleistung auf eine stilistisch abgerundete Darstellung in mehr abgerissenen Sätzen dem Schüler nur ein Mittel in die Hand geben wollen, den Vortrag des Lehrers nach seinen Hauptpunkten zu rekapitulieren. Den letzteren Weg verfolgen die in ihrer Art ja vorzüglichen Lehrbücher von W. Herbst, den ersteren wohl mit Recht die meisten übrigen (älteren und) neueren Geschichtsbücher. Der Verf. des vorliegenden Buches schlägt einen Mittelweg ein, in den durch den Druck als „Hauptsachen“ bezeichneten Partieen nähert er sich mehr der Herbstschen Manier, in den kleingedruckten „Ausführungen“ erzählt er, doch ist auch diese Verschiedenheit nicht konsequent durchgeführt. Jedenfalls aber wird hierdurch Zusammengehöriges allzu sehr auseinandergerissen, und Ref. kann sich schon deshalb für diese Methode nicht erwärmen. Und wenn der Verf. sich noch recht klar wäre über die Begriffe „Hauptsachen“ und „Ausführungen“! Sollen die „Hauptsachen“ etwa das Minimum dessen angeben, was der Lehrer als Memorierstoff von dem Schüler verlangen soll? Das kann die Absicht des Verf. nicht gewesen sein; denn unmöglich können wir mit dem, was die groſsgedruckten Abschnitte bieten, für die

---

[1]) Lehrpläne und Lehraufgaben, S. 45: „Der mündliche freie Vortrag der Schüler muſs in dem Geschichtsunterricht besonders geübt werden“.

Primaner uns begnügen. Nehmen wir dagegen alle „Ausführungen“ als wissenswert an, so begegnen wir einer Fülle von Stoff, die geradezu beängstigend wirkt[1]). Unseres Erachtens hätte eben gar vieles in die groſsgedruckten Hauptsachen gehört, was wir in den kleingedruckten Ausführungen finden. So wie sie hier vorliegt, könnte die Unterschiedlichkeit des Druckes höchstens den Wert haben, daſs durch den groſsen Druck der Gang der Ereignisse vorweg genommen, gewissermaſsen nur eine Disposition gegeben und diese dann in den einzelnen Unterabteilungen ausgeführt wird. Dies geschieht in der That vielfach, besonders charakteristisch in § 14 (Bildung und Höhepunkt der spanischen Weltmacht; Abschnitte: 1, a, b, c, d, e; 2, 3, a, b, c; a, b, c mit Ausführungen zu den einzelnen Teilen), in § 16 (Frankreich im Zeitalter der Reformation etc.), wo z. B. in Nr. 4 die letzten Valois einfach aufgezählt, in vier Zeilen gesagt wird, daſs „Frankreich in lange Religions- und Bürgerkriege (die Bartholomäusnacht in Klammern!) gestürzt wird, welche erst von Heinrich IV, dem ersten Könige Frankreichs aus dem Hause Bourbon, durch das Edikt von Nantes (1598) beendigt wurden“, diese kurzen Andeutungen dann durch zwei ganze Seiten kleingedruckter Ausführungen erläutert werden. Ganz ebenso wird z. B. auch S. 70—74 in der englischen Geschichte unter Jakob I und Karl I (8 Zeilen zu 1½ Seiten)[2]), der Geschichte der nordischen Reiche (8 Zeilen zu 1¾ Seiten) und Katharinas II S. 130/131 (4 Zeilen zu 1¾ Seiten)[3]) verfahren. Wäre dieser Grundsatz folgerichtig durchgeführt, so lieſse sich darüber reden. Dagegen finden wir S. 77 ff. zwar auch erst eine Übersicht über die „3 Angriffskriege und die sogenannten Reunionen“ Ludwigs XIV, dann die einzelnen Abschnitte näher ausgeführt, doch fast alles in groſsem Druck (auch z. B. das ius devolutionis, Senef und Saſsbach!), ebenso die Geschichte Englands 1649—1702 S. 88—92, den ganzen spanischen Erbfolgekrieg S. 94/95 (auch z. B. die Erhebung des Tiroler Landsturms unter dem Amtmann Sterzinger (1703) und den Sieg Vendomes bei Villaviciosa (1710)!), alle Abschnitte des Nordischen Krieges (auch Travendahl, Fraustadt, Altranstädt, Mazeppa!). Man wird einwenden, daſs diese Ereignisse zu wichtig seien, um nur in kleingedruckten Ausführungen Platz zu finden. Aber gehören denn z. B. die Quadrupel-Allianz von 1718 und der polnische Erbfolgekrieg 1733—38, gehören die fast ereignislosen Türkenkriege von 1736—39, die S. 103/104 groſsgedruckt sich finden, auch zu solchen Hauptsachen? Was ist das für ein Verhältnis, wenn die preuſsische Geschichte bis 1740 kleingedruckt auf 4 Seiten (Ge-

[1]) Über das Übermaſs von Stoff vgl. unten.

[2]) Die Siege Cromwells (Marstonmoor-Naseby) und der ganze Prozeſs Karls I nur im Kleingedruckten!

[3]) Die 2. und 3. Teilung Polens (Kosciusko) finden sich hier nur im Kleingedruckten.

Digitized by Google

schichte des Grofsen Kurfürsten ½ Seite!), dagegen die schwedische und russische Vorgeschichte grofsgedruckt, wenn S. 124 sämtliche Reformversuche Josephs II grofsgedruckt, dagegen die Geschichte Preufsens bis Austerlitz im kleinen Druck sich finden![1]) Diese Andeutungen mögen genügen, um die ungleichmäfsige Behandlung des Stoffes zu erweisen.

Doch noch einen anderen Übelstand hat die Anwendung des kleinen Drucks im Gefolge gehabt, eine Überfülle von Stoff, die die ernstesten Bedenken wachruft. Es scheint fast, als sei eben dadurch dem Verf. der richtige Mafsstab völlig abhanden gekommen. Vorweg sei bemerkt, dafs die Behandlung der Geschichte der aufserdeutschen Staaten seit 1815 S. 227—255 über alles Mafs hinausgeht. Nicht genug, dafs z. B. in der französischen Geschichte „die dreifache Gegnerschaft des Julikönigtums“ ausführlich auseinandergesetzt wird: über die „Hauptwaffenthaten in Algier“ finden wir ebenso viel, wie über die Schlachten um Metz, die viertägigen Strafsenkämpfe unter General Cavaignac, die Eroberung von Saigun in Anam sogar in grofsem Druck, selbst die Anlage Bisertas zu einem Kriegshafen ersten Ranges erscheint der Erwähnung wert, natürlich auch die „Patriotenliga“ und Boulanger. Die fast ununterbrochenen Bürgerkriege in Spanien unter Isabella, selbst die Kämpfe der baskischen Provinzen für ihre „fueros“, die Thätigkeit der Generale Espartéro und Narváez, sowie Prim und Serrano u. dgl. m. sind als Hauptsachen dem Gedächtnis des Schülers aufgebürdet, ja selbst für das unbedeutende Portugal werden sämtliche Regierungswechsel und die sie begleitenden Unruhen, in der Geschichte des zerrissenen Italiens sogar Sachen wie die Ermordung Rossis im Kirchenstaat, die Erneuerung der Republik Venedig unter Manin angemerkt und teils durch grofsen, teils durch gesperrten Druck hervorgehoben. In der englischen Geschichte begnügt sich der Verf. nicht etwa mit der Darstellung auswärtiger Unternehmungen, unter denen auch Dinge, wie der sogenannte Opiumkrieg gegen China, „die Einnahme der Bergfeste Magdala“ in Abessinien, die Unternehmungen gegen die Aschantis und Zulus, nicht fehlen, sondern zieht auch „die wichtigsten Reformen im Innern“, die Emanzipation der Katholiken 1829 (mit einer „Ausführung“ von 8 Zeilen), die gleichmäfsige Verteilung des Wahlrechts 1832 (die „Ausführung“ von 6 Zeilen spricht sogar von der Übertragung desselben von den „verfallenen Flecken“ (rotten boroughs) auf die noch nicht vertretenen Städte), die Einführung einer Einkommensteuer 1842 („die grofsen Einkommen wurden zur direkten Besteuerung (3%) herbeigezogen“), die Beförderung des Freihandels und die Aufhebung der Kornzölle (!) 1846 in den

[1]) S. 191/192 finden wir z. B. das Wartburgfest im Kleingedruckten, das Hambacher Fest grofsgedruckt.

Digitized by Google

Kreis seiner Darstellung[1]). Und in derselben Ausführlichkeit, mit derselben Fülle von Einzelheiten werden in § 47 Schweden und Norwegen, Dänemark, die Niederlande (Belgien und Holland), die Schweiz, in § 48 Ruſsland und die übrigen slavischen Staaten im 19. Jahrhundert, in § 49 die Türkei seit dem Bukarester Frieden von 1812 und die Befreiung Griechenlands, in § 50 endlich Amerika und die übrigen auſsereuropäischen Erdteile im 19. Jahrhundert behandelt[2]). Dem Ref. ist es unerfindlich, wie der Verf., der doch sein Buch als aus der Praxis hervorgegangen bezeichnet, es fertig bringen will, die Stoffmenge zu bewältigen, diese zum Teil so verwickelten, für den Schüler so entlegenen und deshalb auch vielfach so wenig durchsichtigen und unklaren Verhältnisse dem Verständnis des Schülers nahe zu bringen, sie so einprägen zu lassen, daſs sie wirklich im Gedächtnis haften, nicht nur als Gedächtnisstoff, sondern als wohlverstandene geschichtliche Entwicklung. Unseres Erachtens könnte das nur auf Kosten der deutschen vaterländischen Geschichte geschehen, und das wäre doch aufs strengste zu verurteilen.

Hat der Verf. so in diesem letzten Teile seines Buches seinem Sammel- und Forschungstrieb ganz über Gebühr die Zügel schieſsen lassen und sich eben damit an dem Standpunkt der Schule entschieden versündigt, so kann es nicht auffallen, wenn wir auch im allgemeinen denselben Vorwurf der Überfülle des Stoffes, des Sichverlierens in Einzelheiten gegen das Buch erheben müssen. Derselbe erklärt sich, wie schon angedeutet, zum Teil aus einem rein äuſserlichen Grunde: 254 Seiten (ohne die Zeittafel) für ein Lehrbuch der Geschichte von 1492—1888[3]) sind scheinbar nicht zu viel; wie hoch aber würde sich wohl die Seitenzahl belaufen, wenn von den so zahlreichen „Ausführungen" die wissenswerten, ja nur die unbedingt notwendigen durch gleich groſsen Druck ausgezeichnet wären? Wir sind überzeugt, daſs

[1]) Natürlich fehlen S. 239 die Homerule-Bestrebungen, „die Ermordung der höchsten englischen Beamten in Dublin (1882)" und das dritte Ministerium des „irenfreundlichen, greisen Staatsmannes Gladstone (Aug. 1892)" nicht.

[2]) Nur einige Proben: S. 242 „Antwerpen hielt sich, von dem holländischen General Chassé verteidigt, bis 1832"; die Militärverschwörung der „Decabristen" in Ruſsland S. 244 in 9 Zeilen; Alexander Kusa (S. 246) Fürst von Rumänien ($2^1/_2$ Zeilen); S. 247 die „neue Erhebung Polens unter Mieroslawski und Langiewicz (!)" sowie die „Festsetzung der Russen in Khokand (!)" im Groſsgedruckten; S. 248 der serbisch-bulgarische Krieg und Slivnitza (1885). S. 252: „Chile befreite sich unter San Martin"; die Monroe-Doktrin (1823) $2^1/_2$ Zeilen; S. 253 die Erwerbung von Louisiana, Florida, Alaska, Neu-Mexiko und Kalifornien einzeln mit Angabe der Jahreszahl angemerkt u. dgl. m.

[3]) *In* vielen Einzelheiten geht der Verf. noch weiter, sogar bis 1892, z. B. Ministerium Gladstone (1892), die Mac Kinley-Bill (1890) S. 252; Tod *Wilhelms III* von Holland, Thronfolge der jungen Wilhelmine in H., des Herzogs *Adolf* v. Nassau in Luxemburg S. 243 (8 Zeilen); „das Abkommen mit England vom 1. Juli 1890" (Abtretung von Helgoland) im Groſsgedruckten; *Verlängerung des* Dreibundes (1891) S. 226 u. dgl. m.

Digitized by Google

der Verf., wenn er diese Frage in ihrer Tragweite sich vorgelegt hätte, ganz gewiſs statt der Feder vielfach die Schere zur Hand genommen und eifrig gekürzt hätte, in der richtigen Erkenntnis, daſs ein Schulbuch nicht ein Sammelwerk und Nachschlagebuch für alle möglichen Einzelnachrichten sein soll und darf. Ref. enthält sich weiterer Ausführungen und giebt im folgenden nur eine Zusammenstellung von Nachrichten, die seiner Ansicht nach über den Rahmen eines Schulbuches entschieden hinausgehen. Dabei soll das, was der Verf. durch gesperrten Druck hervorgehoben hat, auch hier so bezeichnet werden. S. 5 „Nautische Kenntnisse vermittelte u. a. der Nürnberger Patrizier Martin Behaim den Portugiesen“, S. 14 in den Kriegen Maximilians die Schlachten bei Ravenna (1512, Gaston de Foix †; Bayard, der „Ritter ohne Furcht und Tadel“), bei Novara (1513), „die dreitägige Schlacht von Marignano (1515)“; S. 20 die Niederlage der Bauern bei Pfeddersheim; S. 25 die Fehde des fränkischen Ritters Grumbach (5 Zeilen mit 2 Jahreszahlen); S. 37 „der Aufstand der sog. heiligen Junta unter Don Juan de Padilla wurde blutig unterdrückt“; S. 41 die Eroberung Antwerpens 1585 durch Alexander von Parma (Gianibellis Anstalten); S. 43 Religionsgespräch zu Poissy (1561) und Toleranzedikt von St. Germain (1562), „Blutbad von Vassy“ (1562); S. 44 der „Krieg der 3 Heinriche“ (8 Zeilen); S. 47 sämtliche 6 Gemahlinnen Heinrichs VIII; S. 52 die Brüder des Kaisers Matthias („Maximilian von Tirol, zugleich Hochmeister des 1530 nach Mergentheim übergesiedelten Deutschherrenordens, und Albrecht, spanischer Statthalter in Brüssel“); S. 53 Rettung König Ferdinands „durch 500 Kürassiere, welche der bei Budweis siegreiche General Boucquoi schickte“; S. 63/64 „die 4 Schlachten in Schwaben“ im schwedisch-französischen Kriege, Tuttlingen, Mergentheim, Alerheim, Zuſsmarshausen, „ein Calvinist, der frühere hessische General Melander, führte zuletzt das kaiserliche Heer“ (im ganzen 9½ Zeilen mit 5 Jahreszahlen!); S. 69 „Aufstand der Neapolitaner (1647 unter dem Fischer Thomas Aniello oder Masaniello) unterdrückt“; S. 73 Friede zu Brömsebro (1645) mit genauer Angabe seiner Bestimmungen; S. 85 wird als Anführer der venezianischen Flotte, die die Küsten von Morea erobert, sogar im groſsen Druck Morosini genannt, ebenso S. 99 im nordischen Kriege Karls XII „Landung im Hafen von Pernau“ und S. 104 „das von Münich, dem „Eugen des Nordens“ zurückeroberte Asow“ im Groſsgedruckten; S. 107 Albrecht Achilles „als Kurfürst und Feldherr des Kaisers Friedrich III von dem Wittelsbacher Ludwig dem Reichen bei Giengen besiegt (1462)[1]); S. 128

[1]) Die Aufnahme dieser Schlacht erklärt sich, wie noch manches andere, aus dem bayerishen Standpunkt des Verf.; vgl. z. B. die Erwähnung Nürnbergs S. 66, Franz Ludwigs von Erthal S. 119, die Reformen in

Digitized by Google

„der Minister Pombal (1750—77) Vertreter des aufgeklärten Absolutismus in Portugal“ (im groſsen Druck, dazu in 10 Zeilen „die Ziele der Thätigkeit Pombals“); S. 130/131 sind die beiden Türkenkriege 1768—74 und 1787—92 viel zu ausführlich und unter Beifügung allzu entlegener Namen (z. B. Friede zu Kutschuk Kainardsche bei Silistria 1774 — die Festung Oczakow) behandelt[2]); S. 132 Dänemark im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus, Bernstorff und Struensee, 12 Zeilen, groſsgedruckt; S. 157 die Siege der verbündeten Österreicher und Russen bei Cassano, an der Trebbia und bei Novi in groſsem Druck (desgleichen Korsakow S. 158), S. 172 Wellingtons Sieg bei Toulouse (April 1814); S. 197 das Rumpfparlament „durch den württembergischen Minister Römer aufgelöst“ (im groſsen Druck!); S. 198 die Erschieſsung Robert Blums (2½ Zeilen), die Berufung v. Schmerlings. Wir wollen nicht durch weitere Aufzählungen ermüden und überlassen das Urteil darüber, ob solche Sachen in ein Schulbuch gehören, dem Ermessen des unbefangenen Lesers.

„Was weiter die Beschränkung der Kriegsgeschichte zu Gunsten der Kulturgeschichte anlangt, so glaubte ich, darin nicht so weit gehen zu dürfen, wie z. B. Biedermann in seiner Deutschen Volks- und Kulturgeschichte ... Auch glaubte ich, dem Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte nicht vorgreifen zu dürfen; die betreffenden Abschnitte meines Lehrbuches sollen nichts sein als Fingerzeige zur Auffindung des Zusammenhangs zwischen politischer und Kulturgeschichte“ — so sagt der Verf. in seinem Vorwort, und Ref. denkt nicht daran, diesem Grundsatz als solchem die Berechtigung absprechen zu wollen. Nur geht leider auch hier die Ausführung zum Teil über alles Maſs hinaus. „Gewiſs soll der Schüler auch für die Geistesthaten und für die Fortschritte des materiellen Lebens Interesse gewinnen“, gewiſs sollen die Namen der Geistesheroen in allen Zweigen von Kunst und Wissenschaft dem Schüler der Prima nicht vorenthalten werden, aber taktvolles Maſshalten ist hier mehr denn irgendwo dringend geboten. Herangezogen wird hier aber so ziemlich alles, Philosophie und Theologie (Kirchengeschichte), Philologie und Historiographie, Litteratur und Kunst (Architektur — Plastik — Malerei — Musik), Naturwissenschaften nebst Erfindungen und Entdeckungen, und man muſs staunen, welch' ein umfassender Gesichtskreis bei dem Schüler vorausgesetzt, welch eine Fülle von zum Teil sogar nur dem Fachmann und Kenner vertrauten Namen vorgeführt wird, deren Würdigung unmöglich Sache der Schule sein kann. Zudem kann man es wahrlich nicht immer bloſs einen „Fingerzeig“ nennen,

Bayern unter Montgelas S. 159 (7 Zeilen), die rühmende Hervorhebung des „hartnäckigen Kampfes Wredes bei Hanau“ S. 177, die Erwähnung der Gefechte bei Helmstädt, Roſsbrunn (im Groſsgedruckten) S. 207, während z. B. Hühnerwasser unerwähnt bleibt!

was der Verf. bietet. In der Philosophie zumal finden wir fast ein vollständiges Kompendium derselben. Schon bei Bacon wird S. 49 in 8 kleingedruckten Zeilen nicht nur seine Bedeutung als Vater der induktiven Methode, als „Begründer der auf Empirie begründeten neueren Wissenschaft" hervorgehoben, sondern auch sein Hauptwerk, novum organon scientiarum, mitgeteilt, das „erst nach seinem Tode, 1630 erschienen" sei! In ähnlicher Weise werden S. 83 Descartes (sogar das „cogito, ergo sum" in Klammern!), Bayle und Spinoza, S. 87 Leibniz und seine Lehre von den Monaden, S. 125 Kant (Kritik der reinen Vernunft, Kritik der praktischen Vernunft, Kritik der Urteilskraft), S. 136 John Locke (nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensibus), George Hume, die Deisten, Materialisten und Encyklopädisten behandelt[1])! Auch in der Religion wird entschieden dem Unterricht in der Kirchengeschichte vorgegriffen. Hören wir doch z. B. S. 15 von den „Brüdern vom gemeinsamen Leben" und der von ihnen gegründeten Schule zu Deventer, von Thomas von Kempen († 1472), „der für den Verfasser des in viele Sprachen übersetzten, nächst der Bibel am meisten verbreiteten Andachtsbuches De imitatione Christi gilt", von Johann Wessel und Johann von Wesel (um 1490). Auch das Genauere von § 11 über Calvins Leben, Schriften (institutio Christianae religionis), Lehre und Wirken (Servet), über die strengen Lutheraner (Flacius), Melanchthons „Kryptocalvinismus" und die Konkordienformel S. 32 gehört der Kirchengeschichte an, ebenso wie das meiste des § 12 über den Jesuitenorden (z. B. „Canisius, Verfasser eines Katechismus (1554), führte den Orden in Deutschland, zunächst an der bayerischen Universität Ingolstadt ein" — collegium germanicum, congregatio de propaganda fide) und über „die Neubelebung und innere Vertiefung der katholischen Kirche" Gesagte. Finden sich doch hier neben einem Karl Borromeo[2]) sogar Männer wie Philipp Neri († 1595) und Franz von Sales († 1622) im Groſsgedruckten. Ebenso würde Ref. den Streit zwischen Arminianern und Gomaristen S. 42 und die Lehre der Jansenisten S. 84 (8 Zeilen) lieber der Kirchengeschichte zuweisen. Mit besonderer Vorliebe scheint der Verf. Männer der Philologie und Geschichtswissenschaft namhaft zu machen. Schon S. 9 hören wir, daſs „seit 1396 der Byzantiner Manuel Chrysoloras in Florenz Griechisch lehrte", daſs „der gewandte Latinist Laurentius Valla, welcher die Unechtheit der sog. Konstantinischen

[1]) Natürlich bleiben auch „die Naturphilosophie Schellings († 1854) und die Lehre Hegels († 1831), welche viele Deutungen und Folgerungen zulieſs", nicht unerwähnt. S. 194.

[2]) Der Verf., der sonst immer die Beziehungen der Litteraturgeschichte geflissentlich hervorkehrt, hätte bei diesem Namen auf Manzonis Charakteristik dieses Kirchenfürsten hinweisen können, da er doch S. 237 Manzoni und seinen Roman „Die Verlobten" erwähnt.

Digitized by Google

…nt sind, deren Würdigung man …e oder dem neuerdings ja mehr …rsationslexikon überlassen mag. …er Architektur: „Brunelleschi …s zu Florenz, sowie Bramante, …u Rom“ (S. 10); „Meister des … Mansard († 1708), der Erbauer … Invalidendomes“ (S. 83); in der … herrschte der sog. Naturalismus, … Rafael Mengs † 1779, Hackert …nn (S. 125); der Maler Carstens …em Bildhauer Thorwaldsen S. 129 … „die antikisierende Richtung fand …endsten Maler dieser Zeit, David“[2]); …orfer Schule in 3 Zeilen auf S. 193; …e († 1856) und Vernet († 1863). In …am Kraft S. 11 sogar im Groſsge… und das „Sakramentshäuschen“ in …amen, wie die Meister der Baukunst …und Gärtner († 1847), der Bildhauer…) u. a. erklären sich aus der bei der … Verfassers erklärlichen Neigung, die Be…n Herrscher Bayerns gebührend hervor-

… und wirtschaftliches Leben werden … mit Recht bei den verschiedenen Gelegen… wird S. 65 die Reichsverfassung in der Zeit …en Frieden, S. 219 ff. auf 3½ kleingedruckten …ng des neuen Deutschen Reiches dargestellt, …aaten, z. B. S. 37 das Aufkommen der Cortes …och auch das Wichtigste aus der englischen … Verfassungsgeschichte. In Bezug auf Handel … wir z. B. von dem Emporkommen der Weberei …9), von der Ausbildung des Merkantilsystems … 83), von der steigenden Bedeutung der Presse, … der Arbeitsweise und der sozialen Frage … neuerer Zeit. Doch scheint uns der Verf. auch … zu gehen, wenn er z. B. dem „Versuch des Schotten …Gründung einer Zettelbank und einer Handelsgesell…ktien dem französischen Handel und zugleich der …ufzuhelfen,“ S. 126 ganze 9 Zeilen widmet, wenn er …wo er von der Neubegründung der Wissenschaft der …onomie und ihren Versuchen, theoretisch die sozialen

…hier heben wir, wie oben, die Namen durch den Druck hervor, … gesperrt gedruckt sind.
…h einmal erwähnt.

Digitized by Google

sie und ihr Auftreten für ihre Zeit besonders charakteristisch sind, ihr bescheidenes Plätzchen finden, das wir deshalb auch einem Kaiser Maximilian (Theuerdank und Weiſskunig S. 14), einem Rabelais (Gargantua und Pantagruel S. 42), einem Moscherosch, Gryphius, Albrecht von Haller und Gottsched (S. 125), wenn auch mit einigem Widerstreben, gönnen wollen. Aber verdienen denn z. B. Martin Opitz („im Jahre 1624 erschien Opitzens Buch „von der deutschen Poeterei") und die „fruchtbringende Gesellschaft" zu Weimar seligen Angedenkens in einem Lehrbuch der Weltgeschichte eine solche Würdigung, wie sie S. 68 ihnen zuteil wird? Und nun die Namen der ausländischen Litteraturen: der Spanier Cervantes, Lope de Vega, Calderon (S. 69), der Franzosen Boileau, Bossuet, Pascal, Fénélon (Telemach) (S. 83), Chateaubriand, Staël (S. 161) bis herab auf Victor Hugo, Béranger, Lamartine, Dumas und last not least Emile Zola (S. 232), der Engländer John Dryden (S. 91), Defoe, Thomson, Young, Macpherson, Burns (S. 136), der Italiener Alfieri und Goldoni (S. 129, 3 Zeilen), Leopardi und Manzoni (S. 237, 4 Zeilen), ja sogar der Amerikaner Beecher-Stowe und Washington Irving (S. 254, 4 Zeilen)! Wir enthalten uns angesichts dieser Überfülle von Namen jeder ins Einzelne gehenden Kritik, aber ebenso wie hier steht es auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, wo neben Namen wie Paracelsus, Tycho de Brahe[1]) (S. 67), Newton (S. 92), Herschel (S. 126), Darwin (S. 189) auch solche wie „der Magdeburger Bürgermeister Guericke", der Erfinder der Luftpumpe, „der Naturforscher Buffon († 1788), der Erfinder des natürlichen Systems der Pflanzen" (S. 127), Cuvier, Laplace, Lamarck (S. 171), Sennfelder, Daguerre, König (S. 188) und selbst Pasteur (S. 232) erscheinen, auf dem der Musik, wo S. 10 „Palestrina, der seit 1555 päpstlicher Kapellmeister war", den Reigen eröffnet und nun den berühmten Namen Bach, Händel, Gluck, Haydn, Mozart, Beethoven (S. 125), Schubert, Karl Maria von Weber, Mendelssohn-Bartholdy, Schumann (S. 194) auch ein Mehul, Auber (S. 232), Bellini (S. 237) u. a. m. sich anreihen, und ganz besonders auf dem Gebiete der bildenden Kunst. Auch hier neben den Heroen[2]) eine Reihe von Meistern, deren Werke gewiſs zum Teil bewunderungswürdig, deren Verdienste hoher Anerkennung wert sind, die aber nun und nimmer in ein Schulbuch gehören, ja deren Namen zum Teil dem groſsen Kreis

---

[1]) Daſs natürlich Copernicus, Kepler, Galilei u. a. nicht fehlen, ist klar.

[2]) Wir sind bereit, unter diese, selbst vom Standpunkt der Schule aus, einen Veronese, Murillo, Poussin, Claude Lorrain, Cornelius zu rechnen, obwohl wir das Bedenken nicht unterdrücken können, ob dem Schüler, der noch so wenig aus eigener Anschauung kennt, auch nur annähernd ein Begriff von der Bedeutung dieser Meister, zumal des letztgenannten, klar gemacht werden kann.

Digitized by Google

der sog. Gebildeten fast unbekannt sind, deren Würdigung man daher billig einer Kunstgeschichte oder dem neuerdings ja mehr und mehr unentbehrlichen Konversationslexikon überlassen mag. Man höre und staune![1]) In der Architektur: „Brunelleschi († 1466), der Erbauer des Domes zu Florenz, sowie Bramante, der Erbauer der Peterskirche zu Rom“ (S. 10); „Meister des Barocks der Spätrenaissance war Mansard († 1708), der Erbauer des Versailler Schlosses und des Invalidendomes“ (S. 83); in der Malerei: S. 70 „in der Malerei herrschte der sog. Naturalismus, vertreten durch Caravaggio“; Rafael Mengs † 1779, Hackert († 1806) und Angelica Kaufmann (S. 125); der Maler Carstens (aus Schleswig † 1798) neben dem Bildhauer Thorwaldsen S. 129 in einer Anmerkung genannt; „die antikisierende Richtung fand ihren Ausdruck in dem bedeutendsten Maler dieser Zeit, David“[2]); die Charakteristik der Düsseldorfer Schule in 3 Zeilen auf S. 193; die Historienmaler Delaroche († 1856) und Vernet († 1863). In der Plastik findet sich Adam Kraft S. 11 sogar im Groſsgedruckten, seine „Stationen“ und das „Sakramentshäuschen“ in der Ausführung. Manche Namen, wie die Meister der Baukunst Leo von Klenze († 1864) und Gärtner († 1847), der Bildhauerkunst Schwanthaler († 1848) u. a. erklären sich aus der bei der bayerischen Herkunft des Verfassers erklärlichen Neigung, die Bedeutung der kunstsinnigen Herrscher Bayerns gebührend hervorzuheben.

Auch Verfassung und wirtschaftliches Leben werden vom Verf. und zwar mit Recht bei den verschiedenen Gelegenheiten behandelt. So wird S. 65 die Reichsverfassung in der Zeit nach dem Westfälischen Frieden, S. 219 ff. auf 3½ kleingedruckten Seiten die Verfassung des neuen Deutschen Reiches dargestellt, auch die anderer Staaten, z. B. S. 37 das Aufkommen der Cortes und selbstverständlich auch das Wichtigste aus der englischen und französischen Verfassungsgeschichte. In Bezug auf Handel und Wandel hören wir z. B. von dem Emporkommen der Weberei in England (S. 49), von der Ausbildung des Merkantilsystems in Frankreich (S. 83), von der steigenden Bedeutung der Presse, der Umbildung der Arbeitsweise und der sozialen Frage (S. 188/189) in neuerer Zeit. Doch scheint uns der Verf. auch hierin zu weit zu gehen, wenn er z. B. dem „Versuch des Schotten Law, durch Gründung einer Zettelbank und einer Handelsgesellschaft auf Aktien dem französischen Handel und zugleich der Staatskasse aufzuhelfen,“ S. 126 ganze 9 Zeilen widmet, wenn er S. 188/189, wo er von der Neubegründung der Wissenschaft der Nationalökonomie und ihren Versuchen, theoretisch die sozialen

---

[1]) *Auch hier heben wir, wie oben, die Namen durch den Druck hervor, die auch im Buch gesperrt gedruckt sind.*

[2]) *S. 232 noch einmal erwähnt.*

Digitized by Google

Fragen zu lösen, redet, nicht nur John Stuart Mill (1806—73) erwähnt, sondern auch die Ansichten der sog. Manchesterschule und der sog. Kathedersozialisten charakterisiert, und ebenso den Grafen Saint-Simon († 1825 „der erste, welcher den Gegensatz zwischen dem besitzenden Bürgerstand, bourgeoisie, und dem niederen Volk, peuple, dem vierten Stande, betonte“), wie Karl Marx († 1883 in London) und Ferd. Lassalle († 1864) und dessen „ehernes Lohngesetz“ (5 Zeilen) verhältnismäſsig eingehend berücksichtigt. Liegt hier nicht die dringende Gefahr vor, daſs das gerade Gegenteil von dem Gewollten erreicht und in den jugendlichen Köpfen eine heillose Verwirrung betreffs dieser für das Verständnis ohnehin so schwierigen Fragen erzeugt wird?

Im allgemeinen zeichnet sich das Buch durch groſse Zuverlässigkeit seiner Angaben aus, wenn auch im einzelnen Mängel sich finden. So ist es S. 150 nicht richtig, daſs Kellermann bei Valmy „eine starke Verteidigungsstellung bezogen“ habe (vgl. darüber Sybel, Gesch. der Revolutionszeit), ebenso wenig wie S. 170 Schill „eine Zuflucht auf englischen Schiffen gesucht hatte“, während er doch seine rechtzeitige Rettung auf diesem Wege versäumte, da er hoffte, Stralsund zu einem zweiten Saragossa zu machen. S. 200 ist das Zurücktreten Preuſsens vom dänischen Kriege nicht ersichtlich, die Bedeutung der Demütigung von Olmütz nicht zu erkennen. Auch kommt es bei dem ureigensten Werke König Wilhelms I nicht nur auf eine Vermehrung des preuſsischen Heeres, sondern auf eine völlig neue Organisation an, von der wir kein Wort hören. „Während des italienischen Krieges verharrte Preuſsen in seiner abwartenden Stellung“ (S. 202) — ja, aber weshalb? S. 205 „Baden vereinigte seine Truppen mit denen der übrigen süddeutschen Staaten“ — ja, aber der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe. Auch der Ausdruck ist, allerdings nur vereinzelt, nicht ganz glücklich, wenn es z. B. S. 108 heiſst: „Auf den prachtliebenden und eleganten Friedrich I folgte sein sparsamer und derber Sohn Friedrich Wilhelm I“, oder S. 207 von der Schlacht bei Königgrätz gesagt wird: „Aber einzelne Generäle des rechten österreichischen Flügels hatten sich in den anscheinend erfolgreichen Kampf gegen das preuſsische Centrum ziehen lassen, so daſs der Vorstoſs der preuſsischen Garde auf Chlum gelang“. Das klingt ja gerade, als hätten wir unseren Sieg nur den Fehlern der Österreicher und nicht der unvergleichlichen Strategie Moltkes zu verdanken! Merkwürdig ist die S. 29 gebrauchte Pluralform „die Interime“, sowie die Schreibweise des Wortes Chaussé (S. 120 statt Chaussée oder Chaussee), der Eigennamen Zrini (statt Zriny) S. 35, de Seize (statt de Sèze) S. 145 und Wündischgrätz S. 198 u. 199 (statt Windischgrätz.) Weshalb S. 146 „Eintrachtsplatz“ und nicht Place de la Concorde gesagt, weshalb die Stelle aus dem Briefe der Madame Roland in der deutschen Übersetzung geboten wird, während doch das Buch,

Digitized by Google

durchaus nicht mit Unrecht, französische Citate, zumal aus Briefen, in ziemlicher Anzahl enthält, versteht man nicht.

Auffallend ist endlich das fast gänzliche Fehlen biographischer Notizen. Nur von den drei Paladinen Kaiser Wilhelms I, Roon, Moltke, Bismarck, finden wir S. 201 die wichtigsten Angaben, dagegen nicht das Geringste über Stein und Scharnhorst, Blücher und Gneisenau, York und Bülow, geschweige denn über die Helden des siebenjährigen Krieges, wie Seydlitz und Ziethen! Fast könnte man versucht sein, anzunehmen, ein gewisser, ja auch sonst hervortretender bayrischer Partikularismus habe den Verf. dazu verleitet, in diesen Männern nur spezifisch preuſsische Gröſsen und nicht zugleich deutsche Helden zu erblicken, zumal wenn man sieht, wie gerade die Thaten, die an die Namen dieser unvergeſslichen Männer sich knüpfen, im Verhältnis zu der sonstigen Ausführlichkeit des Buches geradezu stiefmütterlich behandelt sind. Ganz besonders gilt das von den Befreiungskriegen, deren Darstellung den unsterblichen Verdiensten der Männer der schlesischen Armee, zumal eines Blücher, durchaus nicht in gebührendem Maſse gerecht wird.

Anerkennenswerte Vorzüge des Buches sind, wie schon bemerkt, seine hervorragende Zuverlässigkeit, die es zu einem recht brauchbaren Nachschlagewerk macht, Unbefangenheit in konfessioneller Beziehung, z. B. durchaus vorurteilsfreie Würdigung Luthers, sowie recht hübsche und lehrreiche Vergleiche zwischen sonst und jetzt, z. B. bei den Einwohnerzahlen von Städten und Ländern, den Religions-, bezw. Konfessions-Verhältnissen, der Reise um die Welt im 16. und 19. Jahrhundert (S. 7) u. dgl. m. Recht belebend wirkt auch der Hinweis auf einschlägige, zumal zeitgenössische Gedichte, wobei freilich ein Maſs von Litteraturkenntnis vorausgesetzt wird, das über den Umfang des von einem Schüler zu Erwartenden denn doch zum Teil bedenklich hinausgeht. Vgl. z. B. S. 174 Rückerts Sonett „Der groſse Donnerer ist nun auch erschrocken"; S. 182 Schenkendorfs Gedicht: „Wollt ihr keinen Kaiser küren?"; S. 184: die von Goethe übersetzte Ode Manzonis „Il cinque maggio"; S. 192: Uhlands Gedichte „Zum 18. Oktober 1815 und 1816"; S. 193 „das scherzhafte Gedicht von Hofmann von Fallersleben auf den deutschen Zollverein" u. dgl. m.

Fassen wir unser Urteil noch einmal kurz zusammen, so müssen wir sagen, daſs das Buch bei manchen Vorzügen im einzelnen wie in der Anlage dennoch den Standpunkt der Schule zu wenig als Richtschnur nimmt, als daſs seine Einführung als Schulbuch empfohlen werden könnte, während es als Leitfaden für den „Privatstudierenden" oder als ergänzendes Nachschlagebuch neben einem Hülfsbuch für den Geschichtsunterricht als brauchbar und in mancher Beziehung anregend sich erweisen mag.

Minden i. W. Ferdinand Ohly.

Digitized by Google

1) Hölzels Geographische Charakterbilder. Zweites Supplement. Wien, Ed. Hölzel. Blatt 33 und 34 (zu je 4 M) nebst erläuterndem Textheft (zu 0,90 M).

Die ihrem Werte gemäſs vielfach auf unseren Schulen benutzte schöne Sammlung geographisch bezeichnender Landschaftsbilder, die wir dem Hölzelschen Verlag zu danken haben, erfährt durch die vorliegenden zwei neuen Bilder eine zweckmäſsige Erweiterung.

In den norwegischen Norden führt uns das Bild „Reine auf den Lofoten“. Es zeigt das kleine Fischerdörfchen Reine im Vordergrund am Strande, samt den Mastenschiffen und Fischerboten sich im klaren Wasser des nordischen Meeres freundlich spiegelnd; dahinter ein Streifen jenes eigentümlich lichtgrünen Rasens, wie er unter der langscheinenden Sommersonne des Nordens gedeiht, dann die kühn aufragenden Granitfelsen, unbewachsen, noch mit Schneeschmitzen bedeckt, im Hintergrund in fjordenhaft jäher Wand zum Meeresspiegel abfallend.

Das andere Bild zeigt uns die zweithöchste Erhebung der Centralpyrenäen, den Mont Perdu, von der Nordseite aus nebst dem zu ihm hinanziehenden Thal von Gavarnie, das hier seinen groſsartigen, halbkreisförmigen Thalschluſs im „Circus von Gavarnie“ findet. Der Schüler erhält einen trefflichen Eindruck pyrenäischer Gebirgsnatur: über vorn gelagerten braunen Schiefern sieht er in Blaugrau die etwas wellig gebogenen massigen Bänke des Kreidekalks der Centralkette in steilem Nordabbruch, auf den Simsen der Steilwände mit Schneelagen; ringsum Öde, wenig grüne Weide, fast kein Wald, kein See, keine Sennhütte. Er empfängt einen naturwahren Begriff davon, was es heiſst, der Mont Perdu (wie die Maladetta) sei nicht ein einzelner Berg, sondern ein viele Kilometer langer Gebirgszug, ein ganzes „Massiv“.

Der ausführliche Begleittext des ersten Bildes ist von V. von Haardt, der des zweiten von Prof. A. Penck verfaſst; letzterer enthält eine recht gute orographische Charakteristik des Pyrenäengebirges überhaupt.

2) Fr. Simony, Das Dachsteingebiet. Ein geographisches Charakterbild aus den österreichischen Nordalpen. Lfg. 2. Wien und Olmütz 1893, Ed. Hölzel. 14 M.

Diese zweite Lieferung des groſsartigen Simonyschen Dachsteinwerkes ist weit über ihren ursprünglich geplanten Umfang erweitert worden. Sie bildet daher mit der ersten Lieferung zusammen eigentlich schon eine im wesentlichen abgeschlossene Gesamtdarstellung der herrlichen Kalkalpengruppe, die nach dem Hauptmassiv, dem Dachstein, ihren Namen trägt.

Abgesehen von den zahlreichen, ganz ausgezeichneten Phototypieen, die in den beschreibenden Text eingedruckt sind, bringt die neue Lieferung rund 30 weitere groſse Landschaftsbilder der Dachsteingruppe, teils nach vorzüglichen photographischen Auf-

Digitized by Google

nahmen, teils nach Zeichnungen, die der Verf. an Ort und Stelle panoramaartig entworfen hat, mit peinlichster Sorgfalt jede Terrainform bis ins einzelnste nachbildend, wie man es selbst von der genauesten Photographie (namentlich für weiter abliegende Gebirgsmassen) nie erwarten dürfte.

Wir sollen den Schülern in der erdkundlichen Stunde vor allem den Bodenbau klar beschreiben. Das läfst sich nur mit Bildern von solcher Naturwahrheit, wie sie die vorliegenden adelt, gründlich erzielen. Dem Dachstein allein können wir freilich nicht so viel Zeit beim Unterricht widmen, um speziell hierzu dieses reichhaltige Meisterwerk Simonys zn verwerten. Aber, wie schon bei Anzeige der ersten Lieferung desselben an dieser Stelle hervorgehoben wurde, es gestatten viele der prächtigen Bilder generelle Verwendung zur Veranschaulichung heimischer Hochgebirgsnatur, so für Erosionserscheinungen in den Kalkalpen, Seeenbildung daselbst, Dolinen im Karrengebiet, Eisfelder, Aussehen eines Gletscherbettes beim zeitweiligen Rückzug der Gletscherzunge aus dessen unterstem Teil u. a. m.

3) **Andrees Allgemeiner Handatlas** in 91 Haupt- und 86 Nebenkarten nebst vollständigem alphabetischem Namenverzeichnis. Dritte, völlig neubearbeitete und vermehrte Auflage. Herausgegeben von der Geographischen Anstalt von Velhagen & Klasing in Leipzig. Bielefeld und Leipzig 1893, Velhagen & Klasing.

Nachdem über den Umfang der Erneuerung dieses weitverbreiteten Kartenwerkes schon nach dem Erscheinen der ersten Abteilungen desselben an dieser Stelle berichtet worden ist, erübrigt nur noch die Versicherung, dafs auch in den nachfolgenden Lieferungen bis zum nun erreichten Abschlufs des Ganzen das Versprechen im wesentlichen eingelöst ist, diesen Handatlas auf die Höhe der Gegenwart zu erheben.

Nur bei wenigen Karten bleibt einiges nachzutragen. So vermifst man auf der Karte von Griechenland die Angabe des für den südosteuropäischen Seeverkehr so wichtigen Kanals durch den Korinther Isthmus mit Hellas' zwei jüngsten Seestädten an den beiden Endpunkten des Kanals, Posidonia und Isthmia. Dringend bedarf vor allem noch die Zeichnung von Kaiser Wilhelms-Land (auf Karte 138) der Modernisierung. Nicht einmal die Ortssignatur für den jetzigen Verwaltungssitz Friedrich Wilhelms-Hafen ist angegeben, sondern nur die Lage des Hafens; wozu ferner der englische, wohl vordem berechtigte Name „Kap Fortification“ statt des deutschen „Festungs-Vorgebirge“?

Doch das sind bedeutungslose Kleinigkeiten gegenüber der Masse des Untadelhaften, die dieser Atlas darbietet. Freuen wir uns vor allem der höchst inhaltreichen ganz neuen Karte des Deutschen Reiches, die hier fast durchweg in dem grofsen Mafsstab 1 : 1½ *Mill.* ihrer Sektionen gegeben ist, folglich in der Reichhaltigkeit topographischer Einzelheiten sogar die soeben fertig ge-

Digitized by Google

wordene klassische Arbeit Karl Vogels („Atlas des Deutschen Reichs“) in nur $^2/_3$ jenes Linearmaſsstabes überbietet.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

E. Rudolph, Heimatkunde des Reichslandes Elsaſs-Lothringen. Zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie von E. von Seydlitz. Breslau 1893, Ferdinand Hirt. 48 S. 8. 0,60 M.

Die auf dem Gebiete der Geographie, besonders der Schulgeographie, so rührige Verlagshandlung von Ferd. Hirt hat seit einigen Jahren eine Anzahl Hefte unter dem Titel „Landeskunden“ erscheinen lassen, welche die Einzellandschaften des Deutschen Reiches nach mancher Richtung hin eingehender behandeln, als dies in den verschiedenen Ausgaben der Seydlitzschen Geographie, zu deren Ergänzung sie zunächst bestimmt sind, möglich war. Die Sammlung (im ganzen 23 Hefte, alle mit Bilderanhang, einige auch mit einer Heimatkarte ausgestattet; der Preis schwankt zwischen 0,30 und 0,50 M; das Heft für Hamburg kostet 0,75, das für das Reichsland 0,60 M) liegt jetzt abgeschlossen vor; nur das Heft für Westfalen mit Lippe und Waldeck ist noch in Vorbereitung. Diese Bändchen scheinen mit Recht weite Verbreitung gefunden zu haben, mehrere sind bereits in 2. Auflage erschienen.

Die vor kurzem erschienene, von Oberlehrer Dr. E. Rudolph in Straſsburg herausgegebene Heimatkunde des Reichslandes reiht sich den früher erschienenen Bändchen würdig an. Auswahl und Behandlung des Stoffes sind sehr geschickt, und das Büchlein wird in den niederen und höheren Schulen Elsaſs-Lothringens von Lehrern und Schülern mit Nutzen gebraucht werden können; was die höheren Schulen betrifft, so soll nach den „Allgemeinen Vorschriften für die höheren Schulen in Elsaſs-Lothringen vom 20. Juni 1883“ die Beschreibung Elsaſs-Lothringens und des übrigen Deutschlands den Mittelpunkt des geographischen Unterrichts auf den drei unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen bilden. Aber auch in anderen Staaten des Reichs wird wenigstens der Lehrer zu seiner Vorbereitung das Büchlein mit Nutzen zu Rate ziehen können.

Der Verf. hat den Stoff in sechs Abschnitten behandelt: 1) Lage, Grenzen, Gröſse (S. 1—2), 2) Oberflächengestalt und Bewässerung (S. 2—17; mit den Unterabteilungen: das Gebirgsland der Vogesen, S. 2—11, das lothringische Stufenland, die Vorhügel, Jura und Sundgau, das Tiefland, der Rhein); 3) das Klima (S. 17—18); 4) Bevölkerung und Kultur (S. 18—26); 5) geschichtliche Entwicklung (S. 26—28); 6) Verfassung und Verwaltung (S. 28—32).

Den besonders reichhaltigen Abschnitt über Oberflächengestalt und Bewässerung des Landes möchte ich zugleich als den besten bezeichnen. Trefflich hat der Verf. die im Vor-

Digitized by Google

wort ausgesprochene Absicht erreicht, „durch scharfe Gliederung der Oberflächenformen die Auffassung des vertikalen Reliefs des Landes zu erleichtern“. Selten, selbst in gröſseren geographischen Handbüchern, wird man eine ebenso klare und übersichtliche wie in der Form schöne Darstellung namentlich des Gebirgslandes und seiner Bewässerung finden. Allen Punkten, die bei der Beschreibung in Betracht kommen, wird der Verf. gleichmäſsig gerecht, und der Kenner des schönen Landes wird in diesem, dem wichtigsten Abschnitte kaum etwas Wesentliches vermissen.

Im einzelnen möchte ich zu diesem Abschnitt folgendes bemerken. Da der Verf. nur das Reichsland behandeln will, so beschreibt er die Vogesen (dieser Name findet sich durchweg statt der deutschen Bezeichnung „Wasgenwald“) nur innerhalb der politischen Grenzen desselben. Der Anteil Frankreichs am Gebirge ist nicht berührt, obwohl er im Süden und auch in der Mitte, bis über den Donon hinaus, nicht unbeträchtlich ist. Auch hätte jedenfalls gesagt werden sollen, daſs manche Geographen auch das politisch zur bayrischen Pfalz gehörige Gebirgsland von der Lauter bis zur Queich den Nordvogesen hinzurechnen, während andererseits Lepsius („Die oberrheinische Tiefebene und ihre Randgebirge“ S. 43) meint, schon nördlich der tiefsten Senkung des Kammes bei Pfalzburg und Lützelstein, der im Osten der Ebene die ebenso tiefe Einsenkung zwischen Schwarzwald und Odenwald entspreche, solle man nicht mehr von Vogesen sprechen, das „Bitscher Land“ gehöre bereits zur Haardt. — S. 3 wird richtig gesagt, daſs die im Süden nur etwa 12 km breiten Vogesen nach Norden zu an Breite bald erheblich zunehmen; nicht erwähnt aber ist, daſs an der schmalsten Stelle des Gebirges, am Zaberner Paſs, die Entfernung zwischen der rheinischen Tiefebene und der lothringischen Hochebene kaum 9 km beträgt, während nördlich von Zabern die Breite des im Durchschnitt allerdings selten über 400 m hohen Gebirgslandes wieder beträchtlich wächst. — Die isolierte Sandsteinmasse des auch in seiner Totalansicht so charakteristischen Climont als höchsten Punktes am Nordende der Südvogesen wird mit Recht etwas ausführlicher beschrieben. Wenn Rudolph meint, daſs „dichter Wald ein Besteigen erschwere“, so ist das doch weniger richtig, als daſs vielmehr bis zur Vollendung des geplanten Aussichtsgerüstes die Aussicht erschwert ist. Auch hätte hinzugefügt werden sollen, daſs der Berg auf manchen Karten eine andere Bezeichnung hat: auf der neuen im Erscheinen begriffenen „Karte des Deutschen Reichs“ 1 : 500 000 (Gotha, Perthes) heiſst er „Weinberg“; auf der Generalstabskarte 1 : 100 000 finden sich beide Namen (Climont und Weinberg). — Von den Burgruinen des vielleicht burgenreichsten aller Länder sind viele genannt, zwei der mächtigsten und schönsten (nächst der S. 8 erwähnten Hohkönigsburg) aber übergangen, nämlich Girbaden

Digitized by Google

(bei Niederhaſslach) und Hohbarr bei Zabern, „des Landes Auge“. — Über die Bedeutung der zu den verschiedensten Zeiten hartumstrittenen Burgundischen Pforte (trouée de Belfort) als Wasserscheide und vor allem als eins der wichtigsten europäischen Völkerthore mit ihren vielen weltgeschichtlichen Erinnerungen (Cäsar gegen Ariovist, Alemannen und Römer, Attila, Friedrich I vor dem Konzil von Besançon, die Kämpfe im dreiſsigjährigen Kriege, im Befreiungskriege 1814 und 1815 und zuletzt in den furchtbaren Januar-Tagen 1871) hätte wohl einiges mehr gesagt werden können, als es S. 14 geschieht. — Von der Mosel heiſst es etwas ungenau S. 12, daſs sie zwischen dem Elsässer Belchen und dem Col de Bussang aus mehreren Quellbächen entstehe; als eigentliche Moselquelle wird doch in der Regel die starke, von einer Bretterbude überdeckte, auf französischem Boden befindliche Quelle am Col de Bussang, westlich von dem Grenztunnel, etwa 9 km nordnordöstlich vom Ballon d'Alsace, angesehen. — Die Quelle der Meurthe (s. S. 5) befindet sich 2 km nördlich vom Hohneck, etwa 1 km von der Grenze, aber ebenfalls auf französischem Boden, hart an der groſsen Straſse, die von Colmar über Münster, die Schlucht, Gerardmer nach Epinal führt. — Ganz auf deutschem Boden flieſst die Saar samt ihren beiden Quellflüssen, der Roten und der Weiſsen Saar, von denen die letztere allerdings auch unweit der französischen Grenze entspringt; es hätte S. 11 hinzugefügt werden können, daſs die Vereinigung der beiden Quellflüsse bei Hermelingen, etwa 7 km südlich von Saarburg, erfolgt.

Der Abschnitt 3 (über das Klima) ist lobenswert. Am Schlusse desselben wird mit einigen Worten des Einflusses des Klimas auf die Weinkultur gedacht. Im übrigen aber vermiſst man jede Berücksichtigung der Vegetation in den Vogesen, die doch, namentlich im Vergleich mit dem benachbarten, ähnlich gebauten Schwarzwald, manches Charakteristische aufweist. Die Pflanzen der Ebene haben in den Vogesen freieren Zutritt durch die tief eingeschnittenen Thäler auf die Höhen als im Schwarzwald, die Vegetation auf den Vogesenhöhen ist daher im allgemeinen viel reicher als auf denen des benachbarten Gebirges. Vor allem aber hätte bemerkt werden sollen, daſs die Fichte (Rottanne) auffallend hinter die fast ausschlieſslich herrschende Weiſstanne zurücktritt und daſs wir nur in wenigen Gebirgen Europas so viele groſse, geschlossene und zugleich schöne Tannenwaldungen finden wie im Wasgenwalde.

Die Bemerkungen über Bodenkultur, Industrie und Verkehr im 4. Abschnitt sind mit Recht ziemlich ausführlich gehalten, dabei ist im allgemeinen die Kreiseinteilung zu Grunde gelegt, jedoch so, daſs mehrere Kreise mit gleichartiger Kultur und Industrie zusammengefaſst sind. Bei Forbach hätte die groſse Papier-maché-Fabrik Erwähnung verdient. Vermiſst wird ein Hin-

Digitized by Google

weis auf die namentlich auf den Höhen (z. B. auf dem fast 1100 m hohen Hochfelde) in sehr ergiebiger Weise betriebene Rindviehzucht und Milchwirtschaft, ferner auf die Alpenwirtschaft mit Sennhütten und Käsefabrikation in der Umgebung von Münster. Betreffend den Weinbau hätte S. 24 hinzugefügt werden können, daſs im Elsaſs fast nur Weiſswein, in Lothringen fast ausschlieſslich Rotwein angebaut wird. Unter den bereits im 2. Abschnitt, S. 14, aufgezählten Mineralquellen ist nicht aufgeführt die schon im Mittelalter bekannte, 1888 wieder aufgedeckte Quelle bei Rappoltsweiler. — S. 25 f. findet sich eine übersichtliche Zusammenstellung der wichtigsten Kanal- und Eisenbahnlinien, während die sechs Hauptstraſsen, welche innerhalb der (südlichen) Hochvogesen den Verkehr zwischen dem Elsaſs und Frankreich vermitteln, bereits S. 5 aufgezählt sind. Bei der Beschreibung des Rhein-Marnekanals S. 25 hätte als Merkwürdigkeit erwähnt werden sollen, daſs im Zornthal von Lützelburg (im Gebirge) bis Brumath (in der Rheinebene, etwa 18 km nördlich von Straſsburg) Fluſs, Kanal, Landstraſse und Eisenbahn stets nebeneinander laufen.

Die Bemerkung S. 18, daſs „die überwiegende Mehrzahl der Bevölkerung deutsch spreche und nur im westlichen Lothringen und in einigen Thälern der Vogesen französisches Patois gesprochen“ werde, ist zu allgemein. Genauer liegt das Verhältnis so, daſs die Einwohnerzahl der deutsch redenden Gemeinden etwa 80 Prozent, die der französisch redenden 11,5 Prozent, die der sprachlich gemischten etwa 8,5 Prozent der Gesamtcivilbevölkerung ausmacht. Von der französisch redenden Bevölkerung finden sich über dreiviertel, von der beide Sprachen redenden nicht ganz dreiviertel in Lothringen. In Lothringen ist die Zahl der französisch redenden bezw. sprachlich gemischten Gemeinden derjenigen der deutsch redenden fast gleich, jedoch so, daſs die Einwohnerzahl der letzteren die gröſsere Hälfte der Gesamtbevölkerung ausmacht. — Französisches Patois wird übrigens innerhalb des Elsasses nicht bloſs im oberen Weiſsbachthale, sondern auch gröſstenteils im Steinthal vom Breuschthal zwischen Rothau und Urbach östlich etwa bis (zum Hochfed) gesprochen. Im übrigen hat Rudolph den Lauf der Sprachgrenze ebenso kurz als zutreffend angegeben.

Der Überblick über die geschichtliche Entwicklung des Landes (Abschnitt 5) erscheint selbst für einen so knapp gehaltenen Abriſs, wie ihn die „Landeskunde“ bieten kann, etwas dürftig. So sind z. B. Rudolf von Habsburg, der Aufstand des Buntschuh, Bernhard von Weimar gar nicht erwähnt, obgleich sie doch in die Geschichte des Landes tief eingegriffen haben. — Die Sage ist gar nicht berührt, obwohl doch das Elsaſs der Schauplatz einer der schönsten Heldensagen ist: ganz im Norden des Landes, hart an der pfälzischen Grenze, steht im Walde versteckt die Ruine des Wasigensteines, an den das Waltarilied den Kampf seines Helden mit den Recken Gunthers verlegt. —

Digitized by Google

Auf die Bedeutung des Elsasses für die Geschichte der Kunst und Litteratur ist fast gar nicht eingegangen. Zwar finden sich bei der Beschreibung der einzelnen Orte einige architektonisch interessante Gebäude erwähnt, die auch zum Teil im Bilderanhang zur Abbildung gebracht sind. Aber es ist doch auffallend, daſs bei der sonst recht guten Beschreibung Straſsburgs das (allerdings im Bilderanhang trefflich abgebildete) Münster und der Name seines Erbauers mit keinem Worte erwähnt sind. Von hervorragenden Männern ist nur (S. 27) Jakob Sturm genannt. Namen wie Otfrid, den Minnesänger Reinmar den Alten von Hagenau, Meister Gottfried von Straſsburg, die Mystiker Eckard und Johann Tauler, Gutenberg, die Humanisten Wimpheling und Beatus Rhenanus, die Reformatoren Capito und Butzer, den Geschichtsschreiber der Reformation Sleidanus, den Pietisten Spener, den Historiker des Elsasses Joh. Dan. Schöpflin, die Dichter Konrad Pfeffel und Aug. Stöber sucht man vergebens. Besonders ist das Elsaſs zu den verschiedensten Zeiten die Geburtsstätte gerade der hervorragendsten deutschen Satiriker gewesen: ich nenne nur Joh. Geiler von Kaisersberg, Seb. Brant, Joh. Pauli, Thomas Murner, Jörg Wickram, den genialen Joh. Fischart, Moscherosch (Philander von Sittewald). Auf die Bedeutung dieser Männer hätte doch, ohne den Umfang des Büchleins allzu sehr anschwellen zu lassen, entweder in kurzer zusammenhängender Darstellung oder, wenigstens zum Teil, bei Erwähnung ihrer Geburtsorte in Abschnitt 4 mit wenigen Worten hingewiesen werden sollen.

Im 6. Abschnitt ist das Wichtigste über Verfassung und Verwaltung zusammengestellt. Die Tabelle auf S. 30 und 31 giebt Flächeninhalt und Bevölkerungsziffer der einzelnen (22) Kreise des Landes nebst deren Anteil an Acker- und Gartenland, Wiesen, Weiden, Weinbergen und Forsten (in Hektaren) sowie die wichtigeren Orte und deren Einwohnerzahl nach der Volkszählung vom 1. Dezember 1890 an. Es hätte aber ausdrücklich bemerkt werden sollen, daſs das Militär in der Bevölkerungsziffer eingeschlossen ist. So beträgt z. B. die Civilbevölkerung von Metz rund 46 000, während mit Einrechnung der Garnison (der stärksten im Deutschen Reich nächst Berlin) die Gesamtzahl der Bewohner sich auf rund 60 000 (1893: 63 000) beläuft. Besonders wird das Zahlenverhältnis bei den kleinen, mit Militär stark belegten Orten in Lothringen alteriert. Der Flecken Mörchingen z. B. hat eine Civilbevölkerung von rund 1100; mit Einschluſs des Militärs zählt der Ort rund 3700 E. Das Städtchen Saarburg (3000 E.) wird durch die starke Garnison (ein Regiment Infanterie, zwei Regimenter Kavallerie, zwei Batterieen Artillerie) auf 5500 E. gebracht. — Überhaupt hätte über die militärische Bedeutung des Reichslandes als Grenzland einiges gesagt werden können. Die dürre Bemerkung am Schlusse des Abschnittes, daſs „vom Reichsheere zwei Armeekorps im Reichslande stehen, das 15. im

Digitized by Google

Elsaſs, das 16. in Lothringen“, genügt um so weniger, als sie nicht ganz zutreffend ist. Denn auſserdem steht mehr als ein Drittel des 14. Korps im Oberelsaſs und fast ein Viertel des groſsen 2. Bayrischen Korps in Lothringen.

Sehr reich ist der Bilderanhang, reicher als in fast allen andern Bändchen der „Landeskunden“; er umfaſst ein Drittel der Seitenzahl des ganzen Büchleins (S. 33—48). Die Auswahl ist recht geschickt getroffen. Auſser vier Kartenskizzen und Plänen finden sich zwölf Ansichten von Landschaften, elf von merkwürdigen Bauwerken, vier Trachtenbilder und je eine Darstellung des fränkischen und alemannischen Hauses. Die Ausführung der Bilder verdient alles Lob. Doch ist der Plan der Stadt Straſsburg in zu kleinem Maſsstab gehalten, die bloſse Zeichnung des Straſsengewirres mit nur sehr wenigen eingestreuten Namen ohne sonstige Erläuterung orientiert nicht. Eine Karte ist leider nicht beigegeben; der Verf. sagt im Vorwort, daſs er sich nach den Heimatkarten von H. Habenicht (Gotha, J. Perthes) gerichtet habe.

Druck und Ausstattung sind tadellos. Aufgefallen ist mir nur, daſs S. 10, Z. 4 v. u. „Zaberne Tieflandsbucht“ und S. 11, Z. 18 v. o. „Zaberne Steige“ statt „Zaberner“ gesetzt ist.

So reiht sich denn das Büchlein den früher erschienenen „Landeskunden“ desselben Verlags würdig an und sei, ungeachtet mancher oben gemachten Ausstellungen, Lehrern und Schülern und überhaupt jedem Freunde des Reichslandes innerhalb und auſserhalb desselben aufs beste empfohlen.

Zum Schluſs möchte ich für spätere Auflagen nicht nur dieser, sondern auch der übrigen „Landeskunden“ noch einen Wunsch geltend machen, der meines Wissens bisher noch nicht ausgesprochen ist, vielleicht aber von manchem Benutzer derselben geteilt wird, nämlich jedem einzelnen Bändchen ein Verzeichnis der wichtigsten und am leichtesten zugänglichen litterarischen Hülfsmittel sowie der auf das behandelte Gebiet fallenden Sektionen der vom Generalstabe herausgegebenen Karte des Deutschen Reiches 1 : 100 000 beizugeben; vielleicht empfiehlt sich statt des letzteren Verzeichnisses noch mehr ein Ausschnitt aus dem von der Verlagshandlung von R. Eisenschmidt in Berlin zu beziehenden Übersichtsblatt. — Zur Aufnahme in Rudolphs „Heimatkunde des Reichslandes Elsaſs-Lothringen“ möchte ich, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit und richtigste Auswahl zu erheben, etwa die Aufführung folgender Schriften für geeignet halten: Lorenz und Scherer, Geschichte des Elsasses, 3. Aufl., X u. 574 S., 1887; Aug. Stöber, Die Sagen des Elsasses, Neue Ausg., besorgt v. C. Mündel. In 2 Teilen. I. Teil: Die Sagen des Ober-Elsasses. XV u. 151 S., Straſsburg, Heitz, 1892; Schmoller, Straſsburgs Blüte u. die volkswirtschaftl. Revolution im 13. Jahrh., 35 S., Straſsburg, Trübner, 1875; Schmoller, Straſsburg zur

Digitized by Google

Zeit der Zunftkämpfe u. die Reform seiner Verfassung u. Verwaltung im 15. Jahrh., 164 S., ebenda; Baumgarten, Jacob Sturm, 34 S., ebenda 1876; Mitscher, Zur Baugeschichte des Straſsburger Münsters, 60 S., Straſsburg, R. Schultz & Comp., 1876; Beiträge zur Landes- und Volkskunde von Elsaſs-Lothringen, Straſsburg, Heitz, seit 1887 (besonders Heft 1: Constant This, Die deutsch-französische Sprachgrenze in Lothringen, 34 S., 1887; Heft 5: This, Die deutsch-französische Sprachgrenze im Elsaſs, 48 S., 1888, beide Hefte mit Karte); Die Bewegung der Bevölkerung in Elsaſs-Lothringen. Statistische Mitteilungen XXIII: 1. Rückblick auf den Zeitraum von 1880—1889; 2. Tafeln für die Jahre 1887—1890. Herausgeg. v. Statist. Bureau des Kaiserl. Minist. f. Elsaſs-Lothringen, 10½ Bogen, Straſsburg, C. F. Schmidt, 1893; Lepsius, Die oberrhein. Tiefebene u. ihre Randgebirge (Forschungen z. deutschen Landes- u. Volkskunde, I. Bd., 2. Heft, S. 33—92). Mit Übersichtskarte, Stuttgart, Engelhorn, 1885; Curt Mündel, Die Vogesen, 6. Aufl., Straſsburg, Trübner, 1891, 518 S.

Saarbrücken. E. Napp.

---

1) Die Arithmetik und die Schrift über Polygonalzahlen des Diophantus von Alexandria. Übersetzt und mit Anmerkungen begleitet von G. Wertheim. Leipzig 1890, B. G. Teubner. IX u. 346 S. 8. 8 M.

Nachdem man in weiterem Kreise begonnen hat, die Mathematik in ihrer geschichtlichen Entwickelung zu verfolgen, ist auch die Thatsache zu allgemeinerer Kenntnis gelangt, daſs die „Diophantischen Gleichungen“ diesen Namen zu Unrecht führen, sintemal Diophant bei seinen Problemen nicht auf ganzzahlige, sondern nur auf rationale Lösungen abzielte, so daſs die Gleichung $ax + by = c$ auſserhalb seines Interesses lag. Wer sich nun bisher genauer über die von Diophant behandelten Aufgaben und über die Art seiner Behandlung aus deutsch geschriebenen Büchern unterrichten wollte, war, abgesehen von Nesselmanns Algebra der Griechen (1842), auf die Übersetzung von O. Schulz (1822) angewiesen, die aber sprachlich etwas veraltet und überdies nur mehr schwer zu beschaffen ist. Es war daher ein glücklicher Gedanke des durch seine deutsche Bearbeitung von Serrets Höherer Algebra bei vielen Fachgenossen im besten Andenken stehenden Verf.s, nun auch die noch vorhandenen Werke des groſsen griechischen Algebraikers einem weiteren Leserkreise zugänglich zu machen.

Wenn man das Hauptwerk des Alexandriners, die Ἀριθμητικά, von deren 13 Büchern uns sechs erhalten sind, nach heutigen Begriffen klassifizieren wollte, so müſste man sie als eine Sammlung

Digitized by Google

von gelösten, teils bestimmten, der Mehrzahl nach unbestimmten arithmetischen Textaufgaben definieren, die in allgemeiner Form gestellt sind, bei deren Lösung jedoch die etwa gegebenen Gröſsen als bestimmte positive ganze Zahlen gewählt werden, und wo durch geeignete Nebenannahmen jede Unbestimmtheit so weit beseitigt wird, daſs es sich schlieſslich um eine Gleichung 1. oder 2. Grades handelt, die zu einer einzigen rationalen positiven Lösung führt. Was die Bedeutung des Werkes für den heutigen algebraischen Unterricht anbetrifft, so liegt diese vorzugsweise auf Seite der bestimmten Aufgaben oder vielmehr ihrer Lösungen, da man die Aufgaben selbst, wenn auch in anderer Form, heutzutage in jeder algebraischen Sammlung wiederfindet. An zahlreichen Beispielen zeigt uns Diophant, wie man durch geschickte Wahl der Unbekannten auf einfachstem Wege zur Gleichung, oder aber zu einer möglichst einfachen Gleichung, z. B. statt zu einer gemischt quadratischen zu einer rein quadratischen, gelangt. Sollen z. B. zwei Zahlen gesucht werden, deren Summe $= 10$ und deren Kubensumme $= 370$ ist (IV, 1), so wählt er die Abweichung der Zahlen von ihrer halben Summe als Unbekannte und findet nach unserer Schreibweise $30x^2 + 250 = 370$, sonach 3 und 7 als Werte der gesuchten Zahlen. Während so die bestimmten Aufgaben nach mehr als 1500 Jahren in lebendiger Beziehung zum mathematischen Unterrichte stehen, liegt das Interesse bei den unbestimmten Aufgaben mehr auf Seiten des Mathematikers, um so mehr, als bei ihnen von einer methodischen Behandlung, die eine Anleitung für den Anfänger böte, kaum die Rede sein kann. Mit Genuſs folgt man „dem gewaltigen Virtuosen in der Kunst der unbestimmten Analystik“, wie er auf vielverschlungenem Pfade mit Benutzung von allerlei unerwarteten Hülfsmitteln sich zu dem erstrebten Ziele hindurcharbeitet. Diophant stellt z. B. die Aufgabe (IV, 24): Drei Zahlen zu finden, deren Produkt, wenn es um jede der Zahlen vermindert wird, ein Quadrat bildet. Er bezeichnet die erste Zahl mit x (im Original mit ς), setzt das Produkt der drei Zahlen $= x^2 + x$, findet mithin als Produkt der beiden anderen Zahlen $x + 1$, wählt für die zweite Zahl 1, also für die dritte $x + 1$, und gelangt so zu zwei Forderungen, die in unserer Schreibweise folgendermaſsen dargestellt und nach Diophants Gedankengange erledigt werden:

$$x^2 + x - 1 = u^2,\ x^2 - 1 = v^2;$$
$$x = u^2 - v^2;\ \tfrac{1}{2} \cdot 2x = (u - v)(u + v);$$
$$u - v = \tfrac{1}{2},\ u + v = 2x;$$
$$v = x - \tfrac{1}{4};\ x^2 - 1 = (x - \tfrac{1}{4})^2.$$

Die Auflösung der letzten Gleichung liefert $x = 2\tfrac{1}{8}$; die gesuchten Zahlen sind daher $2\tfrac{1}{8}$, 1 und $3\tfrac{1}{8}$. Solche in speziellen Zahlen errechneten Lösungen hat nun der Herausgeber durch Anwendung

Digitized by Google

der Buchstaben verallgemeinert und damit das Verständnis des Werkes erleichtert und sein Studium mehr fruchtbringend gemacht; nur so auch wird es ihm in vielen Fällen möglich, eine Würdigung der von Diophant gegebenen Determinationen der Aufgaben zu erzielen. In anderen Fällen, bei Aufgaben mit verwickelter Lösung, hat er den Gang dieser Lösung kurz und allgemein wiederholt. Noch einer anderen wichtigen Zugabe ist dann Erwähnung zu thun. Gehörigen Ortes giebt uns nämlich der Verf. neben den Anmerkungen von Bachet die Zusätze und Bemerkungen, die ehedem Paul Fermat an den Rand seines Exemplares von Bachets Diophantausgabe geschrieben, und die 1670 in einer neuen, durch Fermats Sohn besorgten, Ausgabe erstmals ihren Abdruck fanden. Diese Zusätze des Toulouser Ratsherrn gewähren uns einen Blick in den zauberhaften Morgenglanz der Zahlentheorie; es sind Dokumente von unvergänglichem Werte für die zahlentheoretische Wissenschaft und Forschung.

Die Schrift über die Polygonalzahlen fafst 20 Seiten. Diophant beweist unter Zuhülfenahme von Strecken auf umständlichem Wege einige Eigenschaften, die sich bei Übertragung in die algebraische Zeichensprache in wenigen Zeilen erledigen lassen. Um das Studium der Abhandlung genufsreicher zu machen, behandelt der Herausgeber in einem ersten Anhange die figurierten Zahlen vermittelst der Lehre von den Binomialkoeffizienten. — Ein zweiter Anhang bringt Lagranges Beweis, dafs sich jede ganze Zahl als Summe von höchstens vier Quadratzahlen darstellen lasse. Der letzte Anhang bietet das Rinderproblem des Archimedes und die arithmetischen Epigramme der griechischen Anthologie, in deren einem („Hier dies Grabmal . . .“) alles enthalten ist, was wir über Diophants persönliche Verhältnisse wissen.

In dem gleichen Verlage wie die vorliegende Verdeutschung des Diophant ist vor kurzem der erste Band einer neuen Ausgabe des griechischen Originals (Diophanti Alexandrini Opera omnia. Edidit et latine interpretatus est Paulus Tannery. Vol. I) erschienen.

2) F. J. **Brockmann**, **Lehrbuch der elementaren Geometrie.** Für Gymnasien und Realschulen. Zweiter Teil: Die Stereometrie. Zweite, revidierte Auflage. Mit 84 Figuren in Holzschnitt. Leipzig 1892, B. G. Teubner. 8. VIII u. 144 S. geb. 1,80 M.

Der Inhalt dieses Buches geht an einzelnen Stellen über das übliche Pensum hinaus. So werden die Poinsotschen Sternpolyeder abgeleitet und beschrieben, und man mufs zugeben, dafs die Behandlung dieser Körper ohne besondere Figuren, nur unter Zugrundelegung des Bildes der Kernform, eine nützliche, das räumliche Anschauungsvermögen fördernde Übung bildet. Bei der Körperberechnung wird auch die Guldinsche Regel für mehrere wichtige Sonderfälle hergeleitet, ferner die Kubatur des Prismenstumpfes nicht übergangen.

Digitized by Google

Die Gliederung des Stoffes und die Anordnung der Sätze innerhalb der einzelnen Kapitel halten wir für angemessen. Nur wünschten wir die Definition des Senkrechtstehens einer Geraden auf einer Ebene hinter den bekannten Lehrsatz 1 gestellt und ferner in der Einleitung zu diesem Satze den Anschauungssatz gestrichen: „Dreht sich ein rechter Winkel um den einen Schenkel, so beschreibt der andere Schenkel eine Ebene“; denn sonst hat der Lehrsatz 2: „Steht eine Gerade zugleich auf dreien anderen in ihrem gemeinschaftlichen Durchschnitte senkrecht, so liegen diese in einer Ebene“ keine Berechtigung.

Die Darstellung des Lehrstoffes ist klar und hinreichend umfänglich. In den ersten Kapiteln wird mehrfach auf die Planimetrie des Verf. (3. Aufl. 1887) verwiesen. Zu den methodischen Eigentümlichkeiten des Buches gehört, dafs der Winkel zweier Windschiefen nicht nur eingeführt, sondern auch benutzt wird; ferner, dafs vor falschen Umkehrungen gewarnt wird. Mängel im Ausdruck sind uns nur in geringer Zahl aufgefallen, z. B.: Zwei Gerade bilden eine Ebene; „Ergänzung“ eines Obelisken als Bezeichnung einer Fläche ist wohl nicht angängig.

Die im letzten Abschnitte auf 44 Seiten zusammengestellten (366) Übungssätze und Aufgaben sind nach den einzelnen Kapiteln geordnet und eignen sich zur Bearbeitung in den obersten Klassen. Vielfach sind Resultate oder Andeutungen zur Lösung beigegeben; hier und da wird auch die Lösung ausführlich mitgeteilt, z. B. bei der Berechnung der Um- und Inkugeln der regulären Polyeder.

Der Druck ist sehr deutlich und korrekt, nur zwei Druckfehler (S. 3 Z. 8, S. 71 Z. 21) sind uns vorgekommen.

Ref. trägt kein Bedenken, das Buch zum Gebrauche in der Prima unserer höheren Lehranstalten zu empfehlen.

3) H. Servus, Ausführliches Lehrbuch der Stereometrie und sphärischen Trigonometrie. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. Mit zahlreichen Figuren im Texte. In 2 Teilen. I. Teil: Von der Lage der Linien und Ebenen im Raume. Von den körperlichen Ecken. II. Teil: Prisma, Parallelepipedon, Pyramide, Kegel, Cylinder und Kugel. Von den regulären Körpern und Polyedern (sic!). Die sphärische Trigonometrie. Leipzig 1891, B. G. Teubner. 48 u 144 S. 8. geb. 0,80 u. 2 M.

Die Zweiteilung dieses „ausführlichen Lehrbuches“ beruht auf der in den neuen Lehrplänen abgelehnten Auffassung, dafs sich die Beziehungen zwischen Punkten, Geraden und Ebenen, insonderheit die Lehrsätze von der körperlichen Ecke als Lehrstoff für den Anfangsunterricht in der Stereometrie empfehlen. Wenn Verf. sich im Vorworte zu der seltsamen Äufserung versteigt: „Darum fort mit den reinen Verstandesbegriffen aus den mittleren Klassen, man setze die Anschauung dafür und man wird mit den besten Erfolgen belohnt werden“, so sollte man erwarten, dafs er uns, wenigstens im ersten Teile, mit einer Vorschule der Stereo-

Digitized by Google

metrie beschenken will, die sich als wesentlicher Hülfsmittel des Zeichnens und der Modelle bedient. Aber gerade im Gegenteil, er scheucht uns tief in die Abstraktion, erwähnt keine Modelle, giebt keine Übungsaufgaben, zeigt uns nicht im mindesten, wie räumliche Gebilde durch Zeichnungen in der Ebene dargestellt werden, und verfährt im übrigen, von Einzelheiten abgesehen, ganz nach der Methode bewährter Vorgänger. Die auf dem Titel betonte Ausführlichkeit bezieht sich im Vergleich mit unseren gangbaren Leitfäden viel weniger auf Reichhaltigkeit des Inhalts als auf i. a. vollständig ausgeführte Beweise. Vielfach wird ein vorher angegebener und bewiesener Satz bei der Anwendung seinem vollen Wortlaute nach wiederholt; dann müfste wenigstens auch noch der Paragraph angegeben werden, wo der Satz gedruckt steht, um keine wesentliche Verschlechterung im Vergleich zu der üblichen Darstellungsweise zu erzielen. Unvorteilhaft ist ferner eine Ausführlichkeit, die in den Beweis Bemerkungen verwebt, die seinen Gang hemmen. Pleonasmen, wie: „Die Neigungswinkel der von einem Punkte nach einer Ebene gezogenen Linien sind um so gröfser, je . . ., sie sind um so kleiner, je . . .; wir setzen voraus, dafs x von a bis b stets zunimmt, aber von b bis a stets abnimmt; eine Funktion, welche nur den 2. Grad erreicht, nicht aber den 3. übersteigt“, darf man m. E. auch im mündlichen Unterrichte nicht zulassen.

Was die Einteilung des Buches anbelangt, so fällt uns auf, dafs der Stoff zu wenig und nach den Überschriften im Texte meist fehlerhaft gegliedert ist, doch wollen wir den Leser mit einer Aufzählung dieser Mängel nicht behelligen sondern statt dessen einige Eigentümlichkeiten des Inhaltes erörtern. Mit grofser Weitschweifigkeit wird auf 7 Seiten die Kubatur der Kugel und Kugelteile traktiert, nachdem die Oberflächenberechnung schon erledigt ist. Mitten eingeflochten zwischen Pyramide und Cylinder findet sich die Simpsonsche Regel, die dann aber nur auf die elementaren, auch auf anderem Wege berechneten Körper angewandt wird. Bei der Berechnung des Mittelschnitts des Pyramidenstumpfes zieht Verf. die Höhe herbei und kommt daher nur durch höchst umständliche Rechnung zum Ziel. Wenn einmal die Simpsonsche Regel gelehrt wird, so sollte auch ihre Anwendung auf solche Körper gezeigt werden, die sich nach den elementaren Methoden nicht berechnen lassen, z. B. auf das Sphäroid und das Rotationsparaboloid. Und auf Anwendungen wäre dann der Nachdruck zu legen, z. B. auf die Bestimmung des Erdvolumens oder auf den schönen Satz, dafs eine in einem cylindrischen Gefäfse um dessen Achse rotierende Flüssigkeit ebenso viel in die Höhe steigt, wie sie sich unter den ursprünglichen Spiegel senkt. Leichter zu beweisen und praktisch wichtiger als die genannte Regel sind freilich die Pappus-Guldinschen Sätze, von denen sich in dem ausführlichen Lehrbuche ebenso wie vom Prismenstumpf

Digitized by Google

nichts findet. — Unter der Hauptüberschrift: Allgemeines über die Polyeder steht 30 Seiten später: Elementare Theorie der Maxima und Minima. Hier wird auf 12 Seiten eine Aufgabe vom Kegel abgehandelt, die unglücklich gewählt ist, da sie aus zwei Teilen besteht, die nichts miteinander zu thun haben. Der Abschnitt: Sphärische Trigonometrie kann für die Zwecke unserer höheren Schulen schwerlich in Betracht kommen, da des rechtwinkligen Dreiecks erst nachträglich gedacht und möglichst direkt auf die Herleitung der allgemeinsten eleganten Formeln losgesteuert wird.

Bedenkliche Konfusionen ergaben sich bei der Durchsicht des ersten Teils. So wird der Satz: „Steht eine Gerade auf zwei Ebenen senkrecht, so sind diese parallel“ beim Beweise des Satzes § 17, 2 als selbstverständlich benutzt, im § 32 aufgestellt und richtig bewiesen; im § 34 wird dann § 17, 2 in anderen Worten ausgesprochen und § 17, 2 (ohne Verweisung) als Grund angeführt. Eine Behauptung im § 10 wird im § 40 wieder aufgestellt und erst hier bewiesen. Der Satz im § 12 entbehrt jeder Andeutung des Beweises, wird aber im § 39 wieder aufgetischt und unklar bewiesen.

Nachlässigkeiten im Ausdruck finden sich vielfach, z. B.: eine Ebene verlängern, die kürzeste Verbindungslinie der Punkte einer Ebene mit einem äufseren Punkte, ein Punkt innerhalb zweier sich schneidender Ebenen u. s. w.

Ein Vergleich mit unseren verbreiteten Leitfäden der Stereometrie fällt zu Ungunsten der Vorlage aus.

Mülheim a. d. Ruhr. A. Emmerich.

---

1) Handel, Elementar-synthetische Kegelschnittslehre. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten bearbeitet. Mit 60 in den Text gedruckten Figuren. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 91 S. 8. 1,40 M.

2) J. Lange, Synthetische Geometrie der Kegelschnitte nebst Übungsaufgaben für die Prima höherer Lehranstalten. Mit 55 Figuren im Text. Berlin 1893, H. W. Müller. II u. 68 S. 8. 1,20 M.

In Bertrams vorzüglichem Artikel „Mathematik“, in der zweiten Auflage von Schmids Encyklopädie, findet sich die Stelle: „Dafs von den Resultaten mathematischen Denkens eine wenn auch langsame doch stetig wachsende Zahl den Charakter der Elemente annimmt, die das Leben der Kulturvölker so durchdringen, dafs ein ihrer Unkundiger wie ein Fremdling im eigenen Lande erscheinen würde“. Am Schlusse tritt dann Bertram warm für die Aufnahme der Kegelschnitte in jenen Kreis der Elementaren ein. Von Desargues und Pascal an läfst sich die Arbeit verfolgen, die Lehre von den Kegelschnitten zusammenfassender und damit einfacher zu gestalten, bis Poncelet in der Projection, Steiner in der Projectivität Methoden schufen, die Eigenschaften

Digitized by Google

des Kreises auf die Kegelschnitte zu übertragen. Steiners Lieblingsbeschäftigung war es geradezu, jene elementarisch zu behandeln. Wenn ich nicht irre, war die Vorlesung, welche das Problem, die Kegelschnitte mit den Mitteln der Schule zu bewältigen, endgiltig löste, die letzte des gröſsten deutschen Geometers: „Die wesentlichen Eigenschaften der Kegelschnitte, synthetisch und elementarisch entwickelt. Mich. 1860 — Ost. 1861". Ihr Inhalt wurde, erweitert von Geiser, 1867 veröffentlicht (Jacob Steiners Vorles. über synth. Geom. Teil 1). Seit der Zeit hat die Arbeit der direkten und indirekten Schüler Steiners nicht geruht. Ref. veröffentlichte 1878 eine Monographie über die Parabel, in welcher das Maſs der benutzten Sätze nicht über die Obertertia des Gymnasiums hinausging, und in welcher zum ersten Male die harmonischen Eigenschaften eines Kegelschnittes ganz direkt, ohne Übertragung vom Kreise abgeleitet wurden. Die kleine Schrift, viel benutzt und wenig citiert, war eine Gelegenheitsschrift, welche in sechs Wochen fertig gestellt werden muſste, sie enthielt Pascal und Brianchon nicht. Diese Lücke füllte Milinowski aus, jener hervorragende Schüler Steiners, der der Wissenschaft so früh entrissen wurde (Die Kegelschnitte, behandelt für die oberen Klassen höherer Lehranstalten von M. Simon und A. Milinowski, zweite Abteilung: Ellipse und Hyperbel, Berlin, Calvary, 1879). Er bediente sich der schon von Möbius gebrauchten harmonischen Verwandtschaft, was um so mehr zu rechtfertigen, als die harmonische Teilung längst in den Gymnasien Aufnahme gefunden hat. Ich möchte auf jene Schrift Milinowskis nachdrücklich hinweisen. Seit jener Zeit folgen sich die Bemühungen und haben jetzt einen abschlieſsenden Erfolg insofern erzielt, als der neue preuſsische Lehrplan die Kegelschnitte allen neunstufigen höheren Lehranstalten vorschreibt. Es liegen dem Ref. gleichzeitig zwei Arbeiten vor, welche sich das Ziel setzen, die Kegelschnitte in Rücksicht auf jenen Lehrplan synthetisch und elementar zu behandeln. Was nun die Arbeit von Dr. Handel betrifft, so zeigt sie gegenüber den genannten Schriften in einer Hinsicht einen entschiedenen Fortschritt. Sie enthält, nicht sowohl in dem Satz, daſs der Schnittpunkt zweier Tangenten von den Brennstrahlen der Berührungspunkte gleichen Abstand hat, wohl aber in der Anwendung dieses Satzes zur direkten Ableitung der harmonischen Eigenschaften eine eigene wissenschaftliche Leistung des Verf. Die Ableitungen sind überhaupt fast sämtlich einfach und klar, die Darstellung, wie es sich gehört, entwickelnd, der Gang ein ruhiger, da eine Kurve nach der andern in ihrer Gestalt und mit ihren Eigenschaften dem Schüler sich zu eigen giebt. Der Verf. beginnt mit der Parabel, die Behandlung hat den Ref. sehr an seine Jugendarbeit erinnert, wie auch die Aufgaben über die Parabel sich dort vorfinden, nur daſs dort auch noch der Menelaos als zu kompliziert vermieden und manches wie der Beweis, daſs

Digitized by Google

die Parabel Kurve zweiten Grades ist, noch einfacher gezeigt worden ist. Auch die sehr zweckmäſsige Unterordnung des Aufgabenmaterials unter die einzelnen Paragraphen ist dieser Schrift mit jener gemeinsam. Das Aufgabenmaterial (402) ist reichlich, die Auswahl wohlgelungen. Ellipse und Hyberbel werden zunächst durch die Konstanz der Summe bezw. Differenz der Abstände von den Brennpunkten definiert. Wenn man, wie Ref. billigt, von der Parabel ausgeht, so ist es richtiger, von Leitlinie und Brennpunkt auszugehen, weil dadurch die Verwandtschaft der Kurven von vorn herein klargestellt wird. Die Ellipse wird am einfachsten als Zusammendrückung des Kreises behandelt, wie dies, wenn ich nicht irre, vor etwa 39 Jahren in Grunerts Archiv geschehen ist. Zum Beweis des Pascal hat sich der Verf. leider veranlaſst gesehen, die Projectionsmethode zu benutzen, damit zerstört er den Vorzug seiner Behandlung der harmonischen Eigenschaften gröſstenteils; Verf. muſste hier durchaus den Weg Milinowskis einschlagen oder, was noch weit vorzüglicher, den Pascal direkt ableiten. Dabei wäre vom Viereck auszugehen, denn der Satz: „In dem einem Kegelschnitt eingeschriebenen und dem zugehörigen umgeschriebenen Vierecke schneiden sich die Diagonalen im selben Punkte“ ist eine einfache Folge der harmonischen Eigenschaften. Hoffentlich nimmt der Verf. in einer zweiten Aufage der empfehlenswerten Schrift Gelegenheit, diese Änderung zu bewirken. — Die Arbeit des Herrn Dr. Lange hält sich eng an die von Geiser, die Vorrede ruft die Autorität Steiners an, um damit zu rechtfertigen, daſs am Schlusse in den §§ 12 und 13 die projectivischen und involutorischen Beziehungen entwickelt sind. Nun muſs man zugeben, daſs diese Entwickelungen keineswegs über das Pensum der Oberrealschule hinausgehen. Die projectivische Beziehung giebt die im Grunde einfachste Erzeugung der Kegelschnitte, sie liefert Pascal und Brianchon unmittelbar aus der Definition, und darin besteht ihr Vorzug vor jeder andern. Sie am Schlusse, nachdem die harmonischen Eigenschaften und der Pascal durch die geistlose und nicht planimetrische Projectionsmethode abgeleitet sind, hinten anzuhängen, hätte niemand mehr verurteilt als Steiner. Unpraktisch ist es, daſs wie bei Geiser, der aber für Studenten schrieb, die Kegelschnitte nebeneinander behandelt sind, dadurch kommt eine Unruhe hinein, welche schädlich ist. Die Darstellung ist nicht entwickelnd und nicht durchsichtig genug, es schneit gelegentlich im § 38 ein ganzes Stück analytischer Geometrie hinein, § 90 sogar einige Flächen zweiter Ordnung, deren Volumina bestimmt werden. Die Inhaltsbestimmung ist unelegant, die der Hyperbel stellt an Gedächtnis und Zeit der Schüler viel zu hohe Ansprüche und gehört nicht auf die Schule. Das Aufgabematerial (250) ist ausreichend, aber nicht geordnet, und vielfach zu schwierig. Die Figuren, welche in der ersten Schrift ausgezeichnet deutlich sind, sind in viel zu

kleinem Maſsstabe und erscheinen daher oft überladen, ich erwähne auſser der Titelvignette Nr. 13 noch: 8, 9, 20, 27, 30, 31, 32, 49. Der Vergleich fällt ohne Zweifel zu Gunsten der Arbeit des Herrn Handel aus, welche auch für das Gymnasium recht brauchbar ist.

Elementarer und direkter Beweis des Pascal.

Dieser Beweis, das letzte Glied in der Kette der „Elementarisierung" der Kegelschnitte, ist geführt, sobald man zeigen kann, daſs die Potenz eines Punktes P auf einer Sehne s einer Kurve K die Form annnimmt: $P_s = \varphi(P) . f(s)$, wo φ nur von P und f nur von s abhängt. [Multipliziert man die 3 Gleichungen des Menelaos, so kommt auf jeder Seite jede der drei zusammenhängenden Sehnen und jeder der drei Eckpunkte ihres Dreiecks vor.] Der Satz selbst findet sich Salmon-Fiedler 110; hier sein elementarer Beweis:

1. Parabel (Fig. 1). Sei AB eine Sehne S, P ein Punkt auf ihr, O die Mitte von AB, Q der zu P conjugierte vierte harmonische auf S, C der Pol von AB, CQ also die Polare von P, D der harmonische Pol von P, DP und CO also Durchmesser. $AO = s$. Es ist ganz allgemein: $P_s = OP \cdot PQ$ und $s^2 = OP \cdot OQ$, somit $P_s = s^2 \dfrac{PQ}{OQ} = s^2 \dfrac{}{CO} = DP \cdot \dfrac{s^2}{CO}$. Da DP nur von P abhängt und $s^2 : CO$ ($= p^1$ dem Parameter des Durchmesser CO) nur von S, so ist der Satz bewiesen.

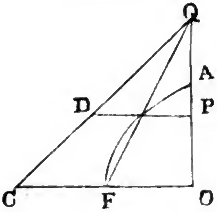

Fig. 1.

2. Ellipse und Hyperbel (Fig. 2). DP und CO sind nicht mehr parallel, sondern schneiden sich in M, dem Centrum der Kurve.

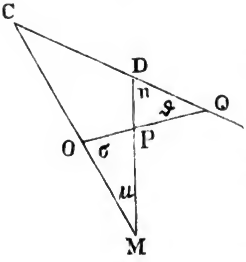

Fig. 2.

Es ist $\dfrac{\sin\mu}{\sin\sigma} = \dfrac{OP}{PM}$; $\dfrac{PQ}{DP} = \dfrac{\sin\pi}{\sin\vartheta}$, also

$P_s = PM \cdot DP \dfrac{\sin\pi}{\sin\sigma} \cdot \dfrac{\sin\mu}{\sin\vartheta}$; π und σ sind Winkel zwischen conjugierten Durchmessern, von denen π nur von P, σ nur von S abhängt, μ und ϑ sind ein Paar conjugierter Winkel, d. h. Winkel zwischen zwei Durchmessern und deren conjugierten. Sei a^1 der Halbmesser, auf dem OM liegt, b^1 sein conjugierter;

Digitized by Google

c^1 der auf *PM*, d^1 sein Partner, so ist wegen der Flächengleichheit der Dreiecke $\frac{\sin\mu}{\sin\vartheta}=\frac{b^1 d^1}{a^1 c^1}$ w. z. b. w. (Wegen der Konstanz der umgeschriebenen Parallelogramme ist: $\sin\pi=\frac{ab}{c^1 d^1}$, $\sin\vartheta=\frac{ab}{a^1 b^1}$, also $P_s=P_{sm}\cdot b_1^2 : c_1^2$).

Srafsburg i. E. Max Simon.

W. Breslich u. O. Koepert, Bilder aus dem Tier- und Pflanzenreiche. Für Schule und Haus bearbeitet. Heft II. Vögel, Reptilien, Amphibien, Fische. Altenburg 1893, Stephan Geibel. IV u. 244 S. 8. 3 M, geb. 3,80 M.

Das vorliegende zweite Heft umfafst 37 Bilder gegen 33 des ersten, und zwar häufiger Schilderungen ganzer Gruppen verwandter Tiere. Der gröfsere Teil des Buches handelt von den Vögeln, denen ja auch im Unterrichte eine eingehendere Berücksichtigung zuteil wird. Die Auswahl des Stoffes, die Sammlung des Materials, die Darstellung sind ebenso wie im ersten Hefte wohl gelungen. Wieder sind nur wenige Bemerkungen zu machen. Nicht das Herz, sondern die Leber frifst der Adler dem Prometheus ab. Dafs der Storch auch Regenwürmer vertilgt, kann ihm nicht als Nutzenstiften angerechnet werden. S. 164 wird angegeben, dafs die Oberhaut über den Augen der Schlangen sich nicht mit häutet. „Nicht" ist zu streichen, wie auch aus den folgenden Zeilen hervorgeht. Ob die Frösche überhaupt gröfsere Fische zu verletzen im stande sind, ist zweifelhaft; unmöglich aber können sie denselben die Augen auskratzen, da ihnen die Krallen fehlen. Zu ändern ist S. 126 „Wie alle Schwimmvögel, so ist auch das Gefieder der Wildente dicht und fest anliegend". „Die Amphibie" für „das Amphibium" dürfte nicht anerkannt werden.

Wie das erste Heft, das sich inzwischen im Gebrauche wohl bewährt hat, wird auch das zweite dem Lehrer die Vorbereitung oft erleichtern, dem Schüler passenden Stoff zu Wiederholungen und zu eigenem Studium darbieten. Es ist in gleicher Weise wie das erste warm zu empfehlen. Möge der zweite Teil bald nachfolgen.

Seehausen i. d. Altmark. M. Paeprer.

P. Wossidlo, Anfangsgründe der Mineralogie für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen. Mit 373 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin 1892, Weidmannsche Buchhandlung. 111 S. 8. geb. 1,80 M.

Diese „Anfangsgründe" zeichnen sich ebenso wie die andern, bereits in dieser Zeitschrift angezeigten naturwissenschaftlichen

Digitized by Google

Schulbücher desselben Verfassers durch eine klare und elementare Darstellungsweise vorteilhaft vor ähnlichen Büchern aus. Die Krystallographie ist nur insoweit behandelt, als sie für das Verständnis des gesetzmäſsigen Baues der Mineral-Individuen unentbehrlich ist. An etwa 20 Mineralien werden die wichtigsten mineralogischen Grundbegriffe, insbesondere aber die Elemente der Krystallographie entwickelt und im zweiten Abschnitt übersichtlich zusammengestellt. Auf etwa 40 Seiten giebt der Verfasser einen mit vielen schönen und charakteristischen Figuren geschmückten Abriſs der Geologie. Der Verleger hat das kleine Buch vortrefflich ausgestattet.

Leipzig. F. Traumüller.

Digitized by Google

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zur Seminarfrage.

Die Überschrift ist natürlich nicht so zu verstehen, als ob die Existenz eines Seminars für höhere Schulen noch in Frage zu stellen wäre, oder als ob die Absicht sei, in einer Kontroverse über das Seminar das Wort zu ergreifen. Meines Wissens hat bisher über das Seminar, abgesehen von einigen sachlichen Berichten aus ihm, noch wenig verlautet. Und das scheint jedenfalls das Richtige. Das Werdende soll heimlich wachsen und ungestört Kräfte sammeln zur Reife: es verträgt keine rauhe Berührung, keine scharfe Beleuchtung, keine bohrende Kritik. Darum wäre der Einwand nicht ohne Grund, die bisherige Erfahrung reiche nicht hin, schon jetzt Miſsstände aufzuzeigen, Neuerungen anzuregen und die kaum Wurzel fassende Pflanze in ihrer Entwickelung anzukränkeln. Sollte das Folgende mein Beginnen nicht rechtfertigen durch den Nachweis, daſs eben der Boden, auf dem das Seminar gestellt ist, seinem Gedeihen wenig günstig und daher eine Verpflanzung auf anderen, besseren Boden notwendig sei, kurz daſs diese Einrichtung fundamentaler Wandlung bedürfe, um ihren Zweck ganz zu genügen, so würde der Vorwurf der Voreiligkeit allerdings auf mir sitzen bleiben.

Ein Kandidat des ersten Jahrganges führte sich bei mir höchst unbefangen mit der Bemerkung ein, das neu geplante Seminar sei ja doch nur ein totgebornes Kind: so habe sich auch ein hochgestellter Schulmann zu ihm geäuſsert. In der That begegnete Einrichtung und Organisation der Seminare für die höheren Schulen bei Lehrern wie Kandidaten anfangs einigem Miſstrauen. Die einen wuſsten nicht recht, wie das Ding anzufassen sei, die anderen glaubten durch ihre wissenschaftliche Vorbildung für den Lehrberuf hinlänglich ausgerüstet zu sein. Es war und ist auch wohl heute noch das bequeme Vorurteil rege, daſs die philosophische Vorschulung, die wissenschaftliche Methode des Studiums und die Gelegenheit und Übung des Unterrichts hinreiche, um einen brauchbaren höheren Lehrer zu erzeugen. Wir machten jedesmal zu Anfang eines neuen Jahres die Erfahrung, daſs die jungen Leute trotz aller Kollegien, die sie auf der Universität über Pädagogik gehört hatten, in der Regel nicht darauf gefaſst waren, in der Schulmeisterei eine Kunst zu finden, deren Technik mit einiger Selbstüberwindung und Mühe von den ersten Anfängen zu erlernen sei. Sie waren

Digitized by Google

höchlich verwundert, daſs von ihnen keine Referate über profunde wissenschaftliche Themata, sondern über die einfachsten Schulfragen verlangt wurden. Meist währt es geraume Zeit und fordert selbst einigen Druck heraus, den Kandidaten eine gewisse akademische Überhebung zu nehmen, sie in die kleinlich scheinende Praxis unterzutauchen und Verständnis und Geschmack für die persönliche Darstellung des Lehrers vor der unteren Klasse zu erwecken. Zur Entschuldigung für sie mag dienen, daſs kaum in einem anderen Berufe das Vorstudium mit der Praxis in so entferntem Zusammenhange steht.

Ein besonderer Vorzug der Instruktion besteht darin, daſs sie sich mit allgemeinen Direktiven begnügt und den betrauten Lehrern in der Ausführung ziemlich freien Spielraum läſst. Freilich wird die nächste Folge sein, daſs die Auffassung der „Ordnung“ nicht überall dieselbe ist und daher die Wege, um ihr nachzukommen, gar sehr auseinandergehen. Hier lehnt man sich vielleicht an eines der gangbaren Lehrbücher der Pädagogik an und glaubt, mit seiner eingehenden gemeinsamen Lektüre, illustriert und belegt durch Muster- und Probelektionen, der Anleitung eine genügend feste und breite Basis zu geben; dort versucht der Dirigent aus der allmählich gesteigerten und umfangreicheren Übung heraus die methodischen Grundlagen in der Besprechung selbst finden, formulieren und zusammenstellen zu lassen; am dritten Orte endlich wird weniger Wert auf die Überlieferung eines geschlossenen Systems gelegt als auf reichhaltige Anschauung und intensive Übung, auf selbständig erworbenes Urteil über methodische und sachliche Fragen, wobei die vorhandenen Lehrbücher mehr zum gelegentlichen Nachschlagen und Vergleichen dienen. Anderswo mag das Verfahren ein noch anderes sein. Diese Freiheit, die den Seminarlehrern in der Ausführung der Bestimmungen belassen ist, hat nun zwar den Nachteil, daſs die Ausbildung der Kandidaten sich verschieden gestaltet, daſs nicht allenthalben im Durchschnitt dieselben Resultate erreicht, dieselben Lehrpotenzen ins Probejahr und weiterhin ins Amt geschickt werden. Der natürliche Gang der Dinge wird jedoch durch Abwägen, Vergleichen, Anlehnen mehr und mehr ein einheitliches Verfahren herausbilden. Dazu wirken auch die neueren ministeriellen Verfügungen mit, wonach die Protokolle der Seminarverhandlungen innerhalb der Provinz ausgetauscht und die Seminare selbst möglichst lange bei den einmal ausgewählten Anstalten verbleiben sollen. Die erstere Bestimmung verbürgt gegenseitige Anregung, Belehrung und Klärung, die zweite die einer reifenden Erfahrung notwendige Stetigkeit.

Anfangs besorgte man, daſs die Seminare aus Kandidaten derselben oder doch verwandter Fakultäten zusammengesetzt sein würden. Das Geschäft der Ausbildung wäre dadurch ohne Zweifel erleichtert worden, aber zugleich eine verhängnisvolle Einseitigkeit groſs gezogen. Zum Glück hat sich diese Befürchtung nicht bestätigt: soweit die Verhältnisse es gestatten und mein Wissen reicht, sind im Seminar die verschiedensten „Lehrbefähigungen“ vereinigt. Die angehenden Lehrer werden sofort gewöhnt, sich in der Gemeinschaft des praktischen Berufs zusammenzuschlieſsen, statt nach der Verschiedenheit der speziellen Fächer auseinanderzugehen. Sie lernen den Beitrag anderer Disziplinen kennen und schätzen, die Bedeutung und Aufgabe der eigenen schärfer erfassen, sich bescheiden, gegenseitig stützen und in die Hände arbeiten. So wird die rechte, sozusagen persönlich

Digitized by Google

anerzogene Konzentration des Unterrichts angebahnt, wirksamer als alle späteren Erwägungen und Vorschläge in Konferenzen und Programmen. Nicht nur, daſs die Kandidaten im Seminar Urteil und Einblick in die Ziele, Zwecke und Leistungen sämtlicher, auch durch Ihresgleichen vertretenen Fächer erhalten: ganz besonders trägt zur pädagogischen Erziehung bei die Anregung, welche sie selber unter sich in freier Aussprache, in ihren durch keine Autoritäten gestörten Auseinandersetzungen und Disputen geben. Es kann wohl sein, daſs sie dabei ebensoviel lernen als aus mancher offiziellen „Besprechung“.

Nur wer die Notwendigkeit jeder straffen organisierten praktischen Vorbildung leugnet, sei es von dem ideal schillernden Standpunkt aus, daſs die freie Lehrkunst eben selbst nicht gelehrt werden könne — „wer Geist hat, wird Geist wecken“ —, oder in dem selbstgefälligen Bewuſstsein, daſs es doch früher auch ohne das sehr gut gegangen sei, wird den ungemeinen Vorzug verkennen, mit dem jetzt die jungen Lehrer vor die Klasse treten. Sie wissen sich zu bewegen, die Schüler anzufassen, den Lehrstoff zurechtzulegen und dem jeweiligen Verständnis anzupassen, methodisch Rat zu finden, fördernde Fragen zu stellen und auch disziplinarisch die gröbsten Miſsgriffe zu vermeiden. Natürlich sind und bleiben sie vor der Hand A n f ä n g e r, und nichts wäre für sie gefährlicher als die Einbildung, nach einem Jahre tastenden Versuches der Sache Meister zu sein, eine Einbildung, die übrigens die rauhe Wirklichkeit ihnen bald benimmt. Ein weiterer Vorzug, den die „Ordnung“ allerdings nicht ausdrücklich in Aussicht stellt, dessen Mitgabe aber kein Seminardirigent versäumen wird, ist die Richtung auf die allgemeinen ethischen und phychologischen Grundlagen der Erziehung und des Unterrichts, in denen jedes Fach gleichmäſsig seine Voraussetzungen und seine Mittel findet und in die es mit seinem menschlich bildenden Erfolge wieder einmünden soll. Das noch empfängliche Gemüt mit seinen jugendlichen Idealen ist hierfür jungfräulicher Boden und das praktisch geweckte Interesse die beste Schutzwehr gegen späteres Philister- und Banausentum, auch wenn die Erfahrung manche Illusion zerstört. In Summa: wir älteren Lehrer können die jungen Kollegen nur beneiden, daſs uns auch nicht annähernd eine solche Anleitung zuteil geworden ist. Sie hätte uns und unseren Schülern vieles an Zeit, Ärger, Miſserfolgen und üblen Angewohnheiten erspart.

Man wird den bisherigen Ausführungen das Zugeständnis nicht versagen wollen, daſs sie gern und unbefangen alle Vorteile der bestehenden Seminar-Einrichtung aufzählen und anerkennen, und ungeduldig die Frage stellen: wenn sich die Einrichtung so trefflich bewährt und wirklich alles leistet, was von ihr gerühmt wird, wo fehlt's da noch? wozu und wie eine „fundamentale Wandlung“ vornehmen?

Jedenfalls ist mit dem Seminar, sowie es ist, ein positiver Anfang gegeben, der die treibende Kraft weiterer Entwickelung in sich trägt. Die Staatsbehörde wird selbst nicht der Meinung sein, mit dieser überaus dankenswerten und a priori wohlerwogenen Organisation das endgültig Richtige getroffen zu haben. Beginnen wir mit den Bedenken oder Ausstellungen, welche weniger ins Gewicht fallen und am Ende auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen beseitigt werden könnten.

1. Die Instruktion setzt für die Kandidaten ein Vierteljahr des Hos-

Digitized by Google

pitierens an, ohne sie zum Unterricht zuzulassen. Dieser Zeitraum der bloſsen Rezeptivität ist sicher zu lang. Erstlich wirkt das Anhören selbst der interessantesten Lektionen auf die Dauer abspannend und ermüdend, dann begehrt der jugendliche Drang sich baldigst zu bethätigen, und endlich entbehren die Besprechungen so lange des konkreten Verständnisses, als nicht eine eigene, wenn auch nur sozusagen vorläufige Erfahrung mitspricht.

2. Die durch die Ordnung verlangte schriftliche Vorbereitung auf jede Lehrstunde erreicht leicht entweder zu viel oder zu wenig. Geht diese Vorbereitung sehr ins Einzelne, so ist der Lehrende so gebunden und befangen, daſs er wider sein besseres Wissen und Wollen im Augenblick zum Richtigen nicht zu greifen wagt, falls seine Voraussetzungen, was doch oft der Fall sein wird, nicht zutreffen. Ist sie allgemein gehalten, so gewährt sie weder dem Unterrichtenden noch der Kritik rechten Anhalt. Zu Anfang mag die schriftliche Vorbereitung auf die Versuchsstunde wohl nützlich sein; bald bietet bessere Übung die ausführliche schriftliche Bearbeitung derselben Lehraufgabe in Frage und Antwort, von allen Seminaristen durchgeführt und gegenseitig beurteilt, auch wenn das Thema nicht in das spezielle Fach fällt. Es stellte sich bisweilen heraus, daſs der Fachgelehrte nicht immer auch die beste Methode befolgt und von Laien noch manches lernen kann. Von Beginn des zweiten Semesters an scheint die Führung eines pädagogischen Tagebuchs am besten den praktischen Lehrversuchen Halt und Zusammenhang zu geben. Ein solches Tagebuch hat besonders folgende Punkte zu berücksichtigen: die Zurechtlegung des Pensums zu jeder Lektion, die spezielle Durchführung, die Angabe der Methode, den Erfolg, bezw. Miſserfolg, Ursachen des letzteren, die Aufmerksamkeit der Schüler, die Disziplin, Beurteilung und Behandlung einzelner anormaler Schüler — sonstige Vorkommnisse und Wahrnehmungen, Vorsätze, Zweifel, Bedenken u. a. Diese Einrichtung hat sich nach meiner Erfahrung vorzüglich bewährt. Das Tagebuch nötigt den Verfasser zu stetiger Selbstkontrolle, giebt seiner Thätigkeit durch gleichmäſsigen Rück- und Vorblick Zusammenhang, seiner Erfahrung Klärung, seinem Streben bewuſstes Ziel. Die schriftliche Fixierung zwingt eben Beobachtung und Urteil zu gröſserer Ausgiebigkeit und Schärfe. Die anfängliche Befürchtung, daſs das Tagebuch zu Schönfärberei und Selbstbespiegelung führen könnte, ist nirgends eingetroffen. Die meisten Kandidaten haben es mit groſsem Interesse an der Sache und ernstlicher, auch erfolgreicher Arbeit an sich selbst geschrieben. Andererseits gewinnt der Seminarlehrer, dem allein der Einblick in das Tagebuch freisteht, einen oft überraschenden Einblick in das pädagogische Wollen und Können des Verfassers und tritt mit ihm in eine Art Privatverhältnis, welches ihn befähigt, Zweifel, Miſsgriffe, schiefe Urteile zu beseitigen und mit vertraulicher Mahnung und Rat nachzuhelfen.

3 Die Kandidaten werden nicht vollauf beschäftigt. Es ist ja nicht schwer, mit Hospitieren und häuslichen Arbeiten ihre Zeit reichlich in Anspruch zu nehmen; aber der Nutzen des Hospitierens hat doch auch seine Grenzen, die Arbeiten nehmen den Besprechungen viel Zeit und belasten durch die notwendige Kontrolle die Seminarlehrer noch mehr. Die eigentlich praktische Ausbildung, die Bethätigung im lebendigen Unterricht, kommt nicht zu ihrem Rechte. Man lehrt die jungen Leute wohl am Gerät schwimmen,

Digitized by Google

aber nicht im vollen Strom sich über Wasser halten; man läſst sie nebenher traben, statt sie in das Getriebe intensiver Berufsthätigkeit zu spannen, in dem auch der Anfänger, oder gerade er, gehen lernen sollte. Drei bis vier Stunden wöchentlichen Unterrichts am Schluſs des Jahres in weit auseinanderliegenden Lektionen sind mehr bloſses Tasten als Arbeit und Einschulung.

Sollten sich, wie vorauszusehen ist, gegen die Mehrbeschäftigung der Kandidaten Bedenken erheben und der bisherige Usus vorgezogen werden, so begegnen wir im Folgenden Schwierigkeiten, die sich unabweisbar geltend machen, und denen bei der bestehenden Einrichtung nicht abzuhelfen ist.

4. Die durch die Übungslektionen der Kandidaten herbeigeführten Unterbrechungen wirken auf Gang und Ergebnisse des regulären Unterrichts höchst nachteilig ein. Selbst wenn der Kandidat das Pensum ziemlich geschickt weiterführt, so lenken doch die neue Persönlichkeit, sei es auch, daſs sie nur als Stern fünfter oder sechster Gröſse am Schülerhimmel aufgeht, die zahlreiche Begleitung, die neue Methode, die Unsicherheit in der Behandlung der Schüler die letzteren so ab, daſs es um ihre Besinnung und Sammlung meist geschehen ist und das Erträgnis der Lektion erst hinterher vom ordentlichen Lehrer gesichert werden muſs. Wird nun gar am Ende des Jahres, besonders beim Osterkursus, dem Kandidaten eine umfangreichere und selbständigere Lehraufgabe gestellt, so kann es sich wohl ereignen, daſs der betreffende Lehrer gegen diesen Ersatz protestiert, da er die Verantwortlichkeit für den Erfolg, die Versetzungsreife seiner Schüler, zu tragen habe. Kleinere Anstalten, die den Vorzug bieten, daſs die Seminaristen mit den einzelnen Klassen und Schülern vertraut werden, können die stete Erschütterung des Lehrbodens und den Wechsel der Lehrindividuen auf die Dauer nicht ertragen, während gröſsere Anstalten zwar von diesem Miſsstand weniger betroffen werden, dafür aber die jungen Lehrer schwer heimisch werden lassen, indem sie ihnen nur Klassentypen vorführen, statt Gelegenheit zu geben, einzelne Schüler beobachten, beurteilen und behandeln zu lernen.

5. Die Bestimmung, daſs bei jeder Lektion der Kandidaten der Dirigent oder ein beauftragter Lehrer zugegen sein soll, ist ohne schwere Schädigung des regulären Unterrichts nicht durchführbar. Soll die Lektion, wie doch vorausgesetzt werden muſs, in die planmäſsige Stunde fallen, so kollidiert sie nur zu oft mit den Lehrstunden der Seminarlehrer, nötigt zur Verschiebung und schafft auch hier Unruhe und Störung. Soll ferner der Dirigent ein selbstgewonnenes Urteil über die Schluſsleistungen der Kandidaten abgeben, das Urteil der Seminarlehrer aus eigener Erfahrung bestätigen, wie doch seine Pflicht ist, so steigert sich seine Arbeit um 6—10 Stunden wöchentlich, die Besprechungen einbegriffen: eine Mehrleistung, deren Aufwand seiner sonstigen amtlichen Thätigkeit, zum Teil wenigstens, abgebrochen werden muſs. Dieser Übelstand macht sich, nicht zum Vorteile der ihm anvertrauten Anstalt, besonders dann fühlbar, wenn der Schluſs des Seminarjahres mit dem Schluſs des Schuljahres zusammenfällt, also zu Ostern, wo Versetzungs- und andere Geschäfte Zeit und Kraft des Direktors in erhöhten Anspruch nehmen. Endlich erscheint jene Vorschrift durchgehender Beaufsichtigung auch im Interesse der Kandidaten selbst wenig zweckmäſsig. Sie haben sozusagen ein menschliches Recht auf eine gewisse Freiheit der Bewegung.

Digitized by Google

Sie müssen lernen auf eigenen Füſsen stehen, die volle Verantwortlichkeit übernehmen, ihr pädagogisches Vermögen unbedrückt von dem nachsichtigen Wohlwollen der Lehrer und unbemäkelt von merkenden Genossen erproben. Aus Gründen, die schon vorhin angedeutet sind, kann die Schule eine solche Dressur in Freiheit — man verzeihe den hippologischen Ausdruck — in dem erforderlichen Maſse nicht gewähren.

Aber dafür ist ja das Probejahr da! Das Probejahr ist, beiläufig gesagt, ein recht wunder Punkt. Die wenigsten Herren Direktoren haben eine Vorstellung davon, was das Seminar leisten soll und im annähernden Grade auch wirklich leistet. Sie behandeln die sog. Probekandidaten nach alter Weise als ganz unerfahrene Neulinge, lassen sie wiederum wochenlang hospitieren, versehen sie mit gelegentlichen elementaren Belehrungen, überlassen sie im übrigen sich selbst und entlassen sie am Schluſs mit wohlwollendem Zeugnis. Die Kandidaten selbst führen mit ihrer geringen Stundenzahl nach der verhältnismäſsig straffen Arbeit im Seminar ein bequemes Dasein und finden kaum Gelegenheit, ihre Erfahrung in weiterer geordneter Anleitung zu befestigen und zu vertiefen. Der Hauptvorteil, den das Probejahr bringt, ist bei der herrschenden Misere die Möglichkeit, durch Privatstunden den Lebensunterhalt zu sichern. Item: das Probejahr in der jetzigen Handhabung stellt eher eine Hemmung, einen Rücklauf, einen unnötigen Zeitaufwand dar. Ich bitte ausdrücklich um Wiederlegung dieser scharfen Äuſserungen. Sollten die Ausnahmen wirklich überwiegen, so bin ich zum Widerruf gern erbötig.

Die angegebenen Miſsstände und Mängel des Seminarjahres lassen sich in der Hauptsache auf zwei Punkte zurückführen. So richtig es war, die Vorbildung der Lehrer nicht der Universität, sondern der Schule anzuvertrauen, so geraten doch bei der bestehenden Einrichtung die Aufgaben und Interessen beider Anstalten in solchen Widerstreit, daſs sie sich gegenseitig empfindlich gefährden. Namentlich ist die Schule auf die Dauer nicht imstande, das in sie gelegte fremde Ei zu hegen, ohne der eigenen Brut Zeit und Kraft zu entziehen. Zweitens nutzt das Seminarjahr weder die Arbeitskraft der Kandidaten noch die Gelegenheit aus, um sie zu dem zu machen, was sie werden könnten und müſsten. Die Anzahl der Probelektionen, Umfang und Bedeutung der behandelten Pensen reichen weder zur Befestigung in der Methode, noch zur Gewöhnung sicheren Auftretens und selbständiger Verantwortlichkeit aus. Es liegt auf der Hand, daſs die Hebung des einen Übelstandes den andern nur verschärft. So weist das Conto des bisherigen Versuchs, die Vorbildungsfrage praktisch zu regeln, im Verhältnis zum Aufwande, den sowohl der Staat wie die Kandidaten machen, ein bedenkliches Manco auf.

Aber was soll geschehen? Um sogleich und kurz die Antwort zu geben: *Das Seminar für höhere Schulen wird seinen Zweck erst ganz erfüllen, wenn es nach dem Vorbilde der Schullehrerseminare mit einer in seinen Diensten stehenden Übungsschule verbunden ist.* Der Gedanke an sich ist keineswegs neu, aber bisher noch nicht mit Bestimmtheit und Nachdruck ausgesprochen. Hauptsächlich scheint die Schwierigkeit der Organisation und die Furcht, daſs die Schüler in den Händen unerfahrener Pädagogen Schaden leiden könnten, zurückzuschrecken. Und doch sind diese Hindernisse, wenn man sie nur scharf ins Auge faſst, keineswegs unübersteiglich. Wenn ich im Folgenden

Digitized by Google

die Grundzüge der Organisation entwerfe und diejenigen Einwände zu entkräften suche, welche sich sofort aufdrängen, so bin ich mir wohl bewuſst, daſs noch weitere Schwierigkeiten zu beheben bleiben, die deshalb nicht geringer sind, daſs sie sich dem ersten Blick verbergen.

Seminar nebst Übungsschule sind in gröſsere Städte zu verlegen, wo sich verschiedene Arten höherer Schulen befinden. Als Lehrer fungieren der Dirigent mit einem Stabe von etwa vier Lehrern, welche verschiedene Fächer vertreten. Die Anzahl der Seminaristen mag sich auf zwanzig oder wenig mehr belaufen. Woher die Schüler nehmen? Wenn ich vorschlage, das Material aus den Freischülern und solchen zu bilden, welche sich um Schulgeldbefreiung bewerben, so wird sofort der Einspruch laut, daſs dies Schüler zweiter Ordnung schaffen, die Seminarschüler zu Versuchsobjekten herabsetzen und ihre Ausbildung durch unerfahrene Anfänger verpfuschen hieſse. Der Einwand entbehrt nicht jeder Berechtigung, ist jedoch nicht so durchschlagend, wie er sich anhört.

Zur Einführung in die eigentliche Unterrichtstechnik und zur Grundlegung in der Methode braucht die Übungsschule nur aus unteren und mittleren Klassen zu bestehen. Um auch mit dem Unterricht in den oberen Klassen, dessen Erfordernisse schon weniger durch Überlieferung erlernbar sind, bekannt zu machen, genügt für die Kandidaten das Hospitieren bei geschickten Lehrern der vorhandenen höheren Lehranstalten nebst einigen dort abzuhaltenden Versuchslektionen.

Die Seminarschüler gehen nach vorschriftsmäſsig bestandener Abschluſsprüfung in die höheren Klassen der von ihnen gewählten Vollanstalten über. Verlassen sie nach der Abschluſsprüfung die Schule überhaupt, so wird niemand ihnen den Vorwurf machen, daſs sie Seminarschüler gewesen sind; gehen sie weiter, so haben sie zu zeigen, daſs ihre Vorbildung sie vollkommen befähigt, mit den übrigen Schülern gleichen Schritt zu halten. Aber das ist ja eben der Punkt, wird man sagen, wo es hapert! Werden solche Schüler die Abschluſsprüfung innerhalb der ausgeworfenen Zeit überhaupt bestehen? Können die undisziplinierten „Lehrkräfte“ des Seminars dieselben Erfolge erreichen, wie die alten gedienten Lehrer der regulären Schule? Der Beweis dafür läſst sich auf dem Papier allerdings schwer führen.

Wenn ich mich zu der Meinung bekenne, daſs die Seminarschule ceteris paribus, d. h. namentlich gleiche Veranlagung der Schüler vorausgesetzt, mit ihren Leistungen nicht hinter dem Durchschnitt anderer Schüler zurückzustehen braucht, und nicht anstehen würde, im Ernstfalle für diese Behauptung persönliche Bürgschaft zu übernehmen, so mag das unüberlegt und anmaſslich genug klingen. Und doch bin ich — man verzeihe die wiederholte, unbescheidene, aber leider unumgängliche Anwendung der 1. Pers. Sing. — doch bin ich ebensoweit von einer Überschätzung meiner eigenen didaktischen Befähigung als von der Unterschätzung der Wirksamkeit des ordentlichen Lehramts entfernt.

Noch mehr. Unter Voraussetzung der vorgeschlagenen Organisation kann die gesamte Vorbereitungszeit der Kandidaten, welche jetzt auf zwei Jahre bemessen ist, auf drei Semester beschränkt werden und doch ungleich günstigere Resultate reifen. Im ersten Semester werden die Neulinge orientiert, eingewiesen und vorgeübt, in den beiden letzten Semestern haben die Kandidaten dagegen regulären, zusammenhängenden Unterricht zu er-

Digitized by Google

teilen. Im letzten Semester bildet sich schon eine Anzahl zuverlässiger „Stützen“ heran, die mit dem Ordinariat betraut werden können und deren erziehlicher Einfluſs auf ihre jüngeren Kollegen sicher nicht zu unterschätzen ist. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden im letzten Jahre beträgt mindestens zwölf, was mit dem immer noch fortzusetzenden Hospitieren, Besprechungen, Konferenzen, Referaten und Schluſsarbeiten eine ausreichende Summe intensiver Arbeit und energischer Förderung abgiebt. Genügen Befähigung und Leistungen eines Kandidaten nicht, so tritt entweder Wechsel ein, oder der beaufsichtigende Lehrer übernimmt selbst den Unterricht.

Freilich, der vorhin beklagte Übelstand, daſs durch den häufigen Wechsel der Lehrer der Unterricht gelähmt oder ins Schwanken gebracht werde, bleibt bei der Seminarschule in erhöhtem Maſse, wie es scheint, bestehen. Es giebt jedoch ein Mittel, um diesen Miſsstand, wenn auch nicht zu beseitigen, so doch in seinen üblen Folgen zu mildern. Jedem Seminaristen wird nämlich als Tutor eine gewisse Anzahl von Schülern aus verschiedenen Klassen zuerteilt, deren Verhalten und Fortschritte er zu überwachen hat. Auch auſserhalb der Schule ist er verpflichtet den häuslichen Fleiſs zu kontrollieren, wenn nötig, einige Nachhülfe zu gewähren, kurz ihrer sich in schulväterlicher Weise anzunehmen. In den Konferenzen berichtet er über seine Tutelaren und vertritt sie überall nach bestem Vermögen. Diese Einrichtung scheint für beide Teile gleich nützlich. Während der Seminarist verschiedene Schülernaturen kennen und behandeln, ihnen menschlich nahe treten, das Vermögen der Altersstufen abschätzen, Maſs und Art der häuslichen Arbeit beurteilen, und — was besonders wichtig ist und dem Lehrer sonst nur spät in dem Falle ermöglicht wird, wo eigene Söhne die Anstalt besuchen — die Schule in Ansprüchen und Leistung auch von auſsen ansehen lernt, gewährt er seinen Pflegebefohlenen, die auſserhalb der Schule der Anleitung und Anregung in der Regel entbehren werden, persönlichen Anhalt und geistige Förderung. Diese erzieherische Bethätigung der Kandidaten, welche durch die Seminarschule geboten wird, wäre ein sehr wesentlicher Vorzug, der manche sonstige Mängel aufwiegt.

Die Klassen der Seminarschule teilen sich von der Untertertia an in gymnasiale und reale. Dem Dirigenten steht es frei, je nach Befinden und Bedarf, Parallelcöten zu sondern oder, etwa zur Übung in der Beherrschung gröſserer Schülermassen, solche wieder zusammenzulegen. Wie denn überhaupt bei der Lockerheit des Gefüges manche didaktischen Versuche angestellt werden können, welche sich in der regulären Schule von selbst verbieten.

Berücksichtigen wir, daſs der Unterricht in der Seminarschule straffferer Direktion, eingehenderer Beaufsichtigung und durchgreifenderer Korrektur unterliegt, als an anderen Schulen möglich ist, daſs daran auch bewährte Lehrer mitwirken und fast jeder Schüler, besonders aber die schwächeren, sich individueller Fürsorge erfreuen, so wird die Behauptung, daſs er sehr wohl das leisten kann, was von einer entsprechenden höheren Schule verlangt wird, nicht zu gewagt erscheinen.

Perleberg. O. Vogel.

Latinogermanismen.

Mit obigem Ausdruck bezeichne ich diejenigen Germanismen, in deren Verschuldung sich die fremde wie die Muttersprache gewiſsermaſsen teilen. Dadurch nämlich, daſs das Latein Jahrhunderte lang die Sprache aller Gebildeten war, haben sich eine Masse spät- oder gar neulateinischer Vokabeln und Phrasen, wie in anderen Sprachen, so auch im Deutschen eingebürgert, die im klassischen Latein entweder gar nicht oder doch in anderer Bedeutung vorkommen, so daſs man nicht berechtigt ist, sie ins Latein zurückzuübertragen. Diese Latinogermanismen zerfallen in solche Wendungen, die wir mit lateinischem Wortlaut beibehalten und im Munde führen, und in solche einzelne Wörter, die wir germanisiert, d. h. mit deutscher Flexion versehen haben; manche der letzteren sind uns so in Fleisch und Blut übergegangen, daſs wir dabei das Bewuſstsein ihrer Herkunft aus der fremden Sprache fast eingebüſst haben; einige unterscheiden sich, auſser durch die deutsche Flexion, nur durch den Zusatz einer Präposition von den entsprechenden Ausdrücken des klassischen Latein, andere wiederum weichen nur im Numerus, noch andere nur in der Konstruktion von den richtigen lateinischen Vokabeln ab; jedoch sind dies alles nur Ausnahmen: der überwiegenden Mehrzahl nach wird die folgende Übersicht, die zum gröſsten Teil der Schulpraxis entnommen ist, solche Ausdrücke enthalten, die im guten Latein einer durchaus abweichenden Wiedergabe bedürfen. Ich beginne mit denjenigen Wendungen, die wir lateinisch im Munde führen, unter Beifügung der richtigen lateinischen Übersetzung, und reihe daran diejenigen aus dem Lateinischen stammenden Adverbia, Adjektiva, Verba und Substantiva, vor denen ein in klassischem Latein abzufassendes Skriptum sich zu hüten hat, in alphabetischer Reihenfolge. Selbstverständlich macht meine Aufzählung auf auch nur annähernde Vollständigkeit nicht die geringsten Ansprüche.

I. *nolens volens* (etwas thun): richtig *invitus*; *pro* und *contra* (sprechen): r. *in utramque partem*; *verbotenus* (etwas aufsagen): r. *ad verbum* oder *verbum ex verbo*; *pro forma*: r. *speciei causa*; *in absentia* (jemanden verurteilen): r. *absentem*; *ad oculos* (jemandem etwas demonstrieren): r. *plane* oder *aperte*; *post festum* (kommen): r. *sero*; *praeter propter* (bei Zahlbegriffen): r. *circiter* oder *fere*; *iunior* und *senior* nach einem Familiennamen: r. *filius* und *pater*; *terminus technicus*: r. *vox sollemnis* oder *artis vocabulum*; *honoris causa*: r. *officii causa*; *in flagranti* (jemanden ertappen): r. *in facinore ipso* oder *in manifesto*; *ex tempore* (sprechen): r. *subito*; *pro domo* (sprechen): r. *sua causa*; *praenumerando* (zahlen): r. *antea*; *composita* (Verba): r. *coniuncta*; *ad libitum* (sprechen): r. *ut libet*, *ad libidinem*, *arbitratu suo*; *alias* (bei Hinzufügung eines Nebennamens zu einem Familiennamen): r. *alio nomine*; *vice versa* (= umgekehrt): r. *vicissim* oder *rursus*; *nomen proprium*: r. bloſs *nomen*; *brevi manu* (etwas beantworten): r. *breviter*.

II. a) korrekt (sprechen): richtig *recte*; strikt (befolgen): r. *diligenter* oder *religiose*; successiv (sich nähern): r. *sensim*.

b) abstrakt: richtig *infinitus*, *universus*; civil (in der Zusammensetzung Civilprozeſs): r. (*causa*) *privata*; direkt (d. Rede): r. (*oratio*) *recta*; degene-

Digitized by Google

riert: r. *qui degeneravit*; diskret: r. *urbanus*; disponiert (gut oder schlecht): r. 1) *affectus* (= gestimmt), 2) *divisus* (= eingeteilt); diverse: r. *multi, complures*; emanzipiert: r. *nimis liber*; extraordinär: r. *singularis, eximius, insignis, unicus*; famos: r. *praeclarus*; fatal: r. *miser, tristis, lugubris, infelix*; fidel: r. *hilaris, laetus*; historisch (h. Treue): r. *historiae (fides)*; indiskret: r. *inurbanus, ineptus, inhumanus, rusticus*; inspiriert: r. *numine (spiritu) divino afflatus (instinctus)*; intakt: r. *integer, sospes, incolumis*; intim (bei Personen): r. *familiaris*; kardinal (z. B. Kardinaltugend): r. *summa (virtus)*; klassisch: r. *optimus, praestantissimus*; konföderiert: r. *foederatus, socius*; konkret: r. *definitus, proprius, certus*; konsequent: r. *constans*; kriminal (s. Prozeſs): r. *(causa) publica*; kurios: r. *mirificus, memorabilis*; miserabel: r. *contemnendus (homo)*; moralisch (z. B. Handlung): r. *honestus*; natürlich: r. 1) *consentaneum (est)*, 2) z. B. *mors necessaria*; negativ: r. *negans*; neutral: r. *medius;* nobel (z. B. Gesinnung): r. *honestus, generosus*; ordinär: r. *vulgaris, tritus, cotidianus*; orientalisch: r. *ad orientem vergens*; populär: r. *civilis*; positiv: r. *affirmans*; revolutionär: r. *seditiosus, novarum rerum cupidus*; solide (z. B. Lebensweise): r. *integer, honestus, frugalis*; sozial (z. B. Leben): r. *(vitae) societas*; stupende Gelehrsamkeit: r. *admiranda doctrina*; trivial: r. *vulgaris, tritus, cotidianus* (ebenso: vulgär); universal: r. *generalis, universus.*

c) acquirieren: r. *comparare*; applaudieren: r. *plaudere*; attestieren: r. *testari, confirmare*; deklamieren: r. *pronuntiare*; disputieren: r. *contendere, altercari*; excerpieren (ein Buch): r. *ex libro excerpere*; existieren: r. *esse*; expedieren: r. *asportare*; exponieren (sich): r. *(se) opponere*; extemporieren: r. *subito vertere, dicere*; florieren: r. *vigere*; ignorieren: r. *neglegere, contemnere*; imponieren: r. *admirationi esse*; inspizieren: r. *speculari, explorare*; instruieren: r. *docere, certiorem facere*; insurgieren: r. *sollicitare*; interpellieren: r. *alloqui, increpare*; involvieren: r. *continere, complecti, habere*; kalkulieren: r. *computare*; kollidieren: r. *repugnare, pugnare cum*; komponieren: r. *modos facere*; kondolieren: r. *dolorem suum testari*; konkurrieren: r. *contendere*; konspirieren: r. *coniurare*; koordinieren: r. *adiungere*; korrespondieren: r. 1) *per litteras colloqui, litteras scribere et accipere*, 2) *convenire* und *congruere cum, respondere alicui*; kurieren: r. *mederi, sanare*; molestieren: r. *incommodare*; monieren (etwas): r. *notare, vituperare*; numerieren: r. *ordine explicare*; opponieren: r. *adversari*; präparieren (etwas): r. *parare*, (sich): r. *commentari, meditari*; probieren: r. *experiri*; produzieren: r. *efficere, gignere, fabricari*; proklamieren: r. *renuntiare*; prolongieren: r. *propagare, prorogare, producere*; protegieren: r. *patrocinari, tueri*; protestieren: r. *contra dicere, adversari, intercedere*; provozieren (jemanden): r. *lacessere*, (etwas): r. *auctorem esse*; publizieren: r. *edere, promulgare*; reflektieren (auf): r. *appetere*, (über): r. *reputare, considerare*; reformieren: r. *emendare, corrigere*; regieren (einen Kasus): r. *coniungi cum*; rekognoszieren: r. 1) *explorare* (ein Terrain), 2) *agnoscere* (jemanden); reparieren: r. *(cladem, damnum) sarcire*; residieren: r. *sedem regiam habere*; restaurieren: r. *instaurare, reficere*; revidieren: r. *perquirere, perscrutari, explorare*; rezensieren: r. *existimare de*; rezitieren: r. *pronuntiare*; sekundieren: r. *adesse, assentiri, auxiliari, adiuvare*; spekulieren (auf): r. *sperare*, (mit): r. *quaestum facere ex*; studieren: r. *discere, cognoscere*; subordinieren: r. *subiungere*; taxieren: r. *aestimare*; triumphieren (über): r.

Digitized by Google

superiorem **discedere**, (absolut): r. *exsultare*; usurpieren: r. *arripere*, *vi capere*; zitieren (eine Stelle): r. *afferre*, *commemorare*, (jemanden): r. *arcessere*.

d) Advokat: r. *patronus*; Äquator: r. *circulus meridianus*; Affekt: r. *animi motus*, *commotio*, *perturbatio*; Akt: r. 1) *factum*, 2) *pars*; Assistent: r. *adiutor*; Audienz: r. *aditus*; Auditorium: r. *consessus*, *frequentia*; Autor: r. *scriptor*; Autorität (von Personen): r. *auctor*, *princeps*. Datum: r. *dies*; Defekt: r. *fraus*, *vitium*; Defizit: r. *damnum*, *detrimentum*; Disposition: r. 1) *divisio*, 2) (= Stimmung) *affectio animi*; Dokument: r. *tabula publica*, *monumentum*; Duell: r. *certamen singulare*. Effekt: r. *vis*; Elemente: r. *initia*, *semina*; Exemplar: 1) eines Schriftstellers: r. *liber*, 2) = Musterbild: r. *exemplum*; Exkurs: r. *digressio*; Expedition: r. 1) *coeptum*, *inceptum*, *conatus*, 2) *iter*; Exzeſs: r. 1) *delictum*, *peccatum*, 2) *immoderatio*. Faktoren: r. *res*; Familie: r. 1) *gens*, 2) *possessivum* (z. B. *venit cum suis*); Festivität: r. *dies festus* (*festivitas* = heitere Laune); Fragmente: r. *reliquiae*. Genie: r. *ingenium*; Gestikulation: r. *gestus*; Grazie: r. *decor*. Honorar: r. *merces*, *stipendium*; Hospiz, Hospital: r. *receptaculum*, *sanatorium*, *valetudinarium*; Humor: r. *lepos*, *facetiae*, *urbanitas*. Ignorant: r. *homo rudis*; Indisposition: r. *mala affectio*, *cruditas*; Individuum: r. *homo*; Instinkt: r. *appetitus*; Institution: r. *institutum*; Insubordination: r. *immodestia*; Insurrektion: r. *motus*, *seditio*, *tumultus*; Intention: r. *consilium*, *mens*, *propositum*, *animus*, *voluntas*; Interesse: r. *studium*; Introduktion: r. *principium*, *prooemium*; Invasion: r. *incursio*; Jurisprudenz: r. *iuris scientia*. Kalender: r. *fasti*; Kammer: r. *conclave*, *cubiculum*; Kapazität: r. 1) *ingenii vis*, *intellegentia*, 2) (konkret) *auctor*, *princeps*; Kaution: r. *sponsio*; Klasse: r. *ordo*, *genus*; Kommission: r. 1) *negotium*, *munus*, *mandatum*, 2) (Vereinigung von Personen) *consilium*; Konstitution: r. 1) staatlich *reipublicae conformatio*, 2) körperlich *temperatio*, *habitus*; Konzept: r. *scriptum*; Kopie: r. *exemplum*; Korrektur: r. *correctio*; Kreatur: r. 1) *quod procreatur*, *gignitur*, 2) *homo*, 3) jemands *assentator*; Krone: r. 1) *insigne regium*, 2) bildlich *lumen*; Kultur: r. *animi cultus*, *humanitas*; Kur: r. *curatio*. Lektion: r. *schola*; Linie (= Zeile): r. *versus*; Litteratur: r. *litterae*; Lokal: r. *locus*, *conclave*; Luxus (treiben): r. *luxuria*. Manuskript: r. *scriptum*; Matrone: r. *anus*; Medizin (konkret!): r. *remedium*; Mode: r. *consuetudo*; Moment: r. *punctum temporis*. Nation: r. *gens*; Notiz (nehmen): r. *rationem* (*habere*); Nummer: unter Nr. 1: r. *primo loco*. Objekt: r. *res*; Occident: r. *regio ad occidentem vergens*; Orient: r. *regio ad orientem vergens*. Passion: r. 1) *perpessio* (das Leiden), 2) *cupiditas* (die Leidenschaft), *studium* (Vorliebe); Person: r. *homo*; Pest: r. *pestilentia*; Pflanze: r. *quod gignitur e terra*; Pirat: r. *praedo* (*maritimus*); Position: r. *locus*; Prädikat: r. *attributum*; Präludium: r. *prae(pro)lusio*; Präsident: r. *praefectus*, *praepositus*; Primat: r. *principatus*; Prinz: r. *regis filius*, *regulus*; Prinzip: r. *ratio*, *institutum*; Privileg: r. *beneficium*, *ius praecipuum*; Produkt: r. *quod efficitur*, *ingenii monumentum*, *arteficium*; Profession: r. *munus*, *negotium*; Prosa: r. *oratio soluta*; Protektion: r. *patrocinium*, *tutela*, *praesidium*, *defensio*; Provinz (ohne Genetiv des Besitzers): r. *regio*; Provinzialen: r. *socii*; Prozeſs: r. *causa*, *iudicium*; Publikum: r. *frequentia*, *consessus*. Qualität: r. *natura*, *proprietas* (gute Qualität *virtus*, schlechte Qualität *vitium*); Quantität: r. *multitudo*, *numerus*. Regel: r. *lex*, *praeceptum*; Regent: r. *rex*, *dominus*; Regiment: r. 1) *regnum*, *dominatio*,

Digitized by Google

2) *legio*; Rekonvaleszent: r. *qui convaluit*; Reminiscenz: r. *recordatio*, *memoria*; Republik: r. *civitas libera*; Residenz: r. *sedes regia*; Respekt: r. *verecundia*, *obsequium*; Revolution: r. *rerum civilium conversio*, *seditio*, *tumultus*, *motus*; Ruin: r. *interitus*, *labes*; Ruinen: r. *parietinae*. Sektion: r. *pars*; Session: r. *consessus*, *concilium*; Skulptur: r. *ars fingendi*, *ars statuaria*; Spektakel: r. *tumultus*, *fremitus*; Spekulation: r. *quaestus*; Statue (eines Gottes): r. *simulacrum*, *signum*; Studium (allgemein): r. *studia litterarum*; Subjekt (von Personen): r. *homo*; Subordination: r. *obsequium*, *modestia*. Temperament: r. *animi affectio*, *temperatio*; Temperatur: r. *coeli temperatio*; Termin: r. *dies*; Text: r. *verba*, *oratio*, *scriptum*; Titel: r. *nomen*, *inscriptio*; Tradition: r. *fabula*, *narratio*, *opinio tradita*; Traktat: r. *foedus*, *pactum*. Universität: r. *sedes litterarum*. Vagabund: r. *erro*, *homo vagus*; Viktualien: r. *victus*, *alimenta*, *commeatus*; Vision: r. *visum*, *ostentum*, *species*; Votum (abgeben): r. *sententiam* (*dicere*), *suffragium* (*ferre*).

Waldenburg i. Schl. O. Storch.

Digitized by Google

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Lehmann-Hohenberg, Einiges Christentum. Volksschrift zur Förderung der Bestrebungen M. v. Egidy's. Heft 5. 121 S. 0,50 M.

2. G. Glöde, Die deutsche Interpunktionslehre. Die wichtigsten Regeln über die Satz- und Lesezeichen und die Redestriche, dargestellt und durch Beispiele erläutert. Leipzig 1893, B. G. Teubner. 33 S. kart. 0,30 M.

3. Ausgewählte Balladen Goethes und Schillers. Mit ausführlichen Erläuterungen für den Schulgebrauch und das Privatstudium von J. Heuwes. Paderborn 1893, F. Schöningh. 129 S. 1 M. — Die Erläuterungen, auf den gründlichsten Studien beruhend, sind für den Schulgebrauch sehr geeignet.

4. Goethe und Schiller. Beiträge zur Ästhetik der deutschen Klassiker. Nach seinen an der Universität Berlin gehaltenen Vorträgen aufgezeichnet von K. H. v. Stein. Leipzig, Ph. Reclam jun. 127 S. 0,20 M.

5. Dionis Prusaensis, quem vocant Chrysostomum, quae extant omnia. Edidit, apparatu critico instruxit J. de Arnim. Vol. I. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. XL u. 338 S. gr. 8. 14 M.

6. Flaminio Nenzini, Sul proverbio *ἀπ' ὄνου (ἀπὸ χοός, ἀπὸ τύμβου) καταπεσεῖν*. Firenze-Roma 1893. 15 S

7. H. Perthes, Lateinisches Lesebuch für die Quinta. Vierte Auflage von W. Gillhausen. XIV u. 77 S. Dazu H. Perthes, Grammatisch-etymologisches Vokabularium. Vierte Auflage von W. Gillhausen. 107 S. Zusammen 2 M. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung.

8. Ciceronis Cato maior de senectute. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Th. Schiche. Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig 1893, G. Freytag. XVIII u. 42 S. 0,40 M, geb. 0,70 M. — Im Text ist die La. an elf Stellen geändert.

9. Edw. Capps, Vitruvius and the Greek stage. Chicago 1893, The University Press of Chicago. 23 S.

10. S. v. Raumer, Die Metapher bei Lukrez. Erlangen 1893, Th. Bläsings Univ.-Buchhandlung. 129 S.

11. Lucianus. Recognovit J. Sommerbrodt. Voluminis II pars 1. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. X u. 344 S. 6 M.

12. S. Sepp, Pyrrhonëische Studien (Teil I: Die philosophische Richtung des Cornelius Celsus; Teil II: Untersuchungen auf dem Gebiete der Skepsis). Diss. von Erlangen. Freising 1893. 149 S. gr. 8.

13. A. Amend, Über die Bedeutung von *μειράκιον* und *ἀντίπαις*. Progr. Dillingen 1893. 74 S.

14. F. Rust, Atalante. Dramatische Dichtung mit Tanz in 3 Aufzügen mit einer Vorbemerkung. Kommissionsverlag von P. Schweitzer, Buchhandlung in Breslau. XVI u. 55 S. — Die Hauptrolle (Atalante) ist durch eine *Tänzerin* darzustellen; es ist vermieden, „ihr auch nur ein einziges *Wort* abzufordern“.

Digitized by Google

15. A. Holder, Alt-Celtischer Sprachschatz Vierte Lieferung (Carant-o(n) bis Cintu-smus). Leipzig 1893 B. G. Teubner,. Sp. 769—1024.

16. W. Sauer, Mahabhárata und Wate. Eine indogermanische Studie. Stuttgart 1893, A. F. Prechter (Wildtsche Buchhandlung). 74 S. 4. 2 M. (Progr. Eberhard-Ludwigs-Gymn.).

17. J. Bauer, A. Englert und Th. Link, Wörterverzeichnis zu: Französisches Lesebuch von Bauer, Englert, Link. München, R. Oldenbourg, o. J. 112 S. 1,50 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1890 S. 467 ff.

18. K. Kühn, Kleine französische Schulgrammatik. Zweite umgearbeitete Auflage. Bielefeld und Leipzig 1893, Velhagen & Klasing. VIII u. 120 S. geb. 1,30 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1892 S. 314.

19. Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière. Erklärt von K. Kaphengst. Zweite Auflage. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. XV u. 148 S. 1 M.

20. G. Plötz, Elementarbuch der französischen Sprache. Ausgabe C (für Realschulen und Oberrealschulen). Berlin 1893, F. A. Herbig. XVI u. 242 S. 1,80 M.

21. H. K. Stein, Handbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. Zweiter Band: Das Mittelalter. 4. Auflage. 238 S. 1,80 M. Dritter Band: Die neuere Zeit. Vierte Auflage. 324 S. 2,25 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1882 S. 378. 1886 S. 296. 1889 S. 624.

22. C. Frenzel und G. Wende, Deutschlands Kolonieen. Kurze Beschreibung von Land und Leuten unserer aufsereuropäischen Besitzungen. Nach den neuesten Quellen bearbeitet. Dritte, vermehrte Auflage. Hannover 1893, C. Meyer (G. Prior). 180 S. kart. 3 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1889 S. 490.

23. E. Dünzelmann, Das römische Strafsennetz in Norddeutschland. Mit 3 Karten. Leipzig 1893, B. G. Teubner. (S. A. aus dem 20. Suppl.-B. der Jahrb. f. klass. Phil.) 60 S. 2 M.

24. A. Schaeffer, Der geometrische Unterricht auf psychologischer Grundlage. Progr. Strafsburg 1893. 28 S. 4.

25. E. Bardey, Algebraische Gleichungen nebst den Resultaten und den Methoden zu ihrer Auflösung. Vierte Auflage. Leipzig 1893, B. G. Teubner. XI u. 378 S. 6 M.

26. M. Krafs und H. Landois, Das Pflanzenreich in Wort und Bild. Siebente, verbesserte Auflage. Freiburg i. B. 1893, Herdersche Verlagshandlung. XI u. 218 S. 2,10 M, geb. 2,45 M.

27. J. Buschmann, Sagen und Geschichten für den ersten Geschichtsunterricht. Dritter Teil: Erzählungen aus der preufsischen Geschichte. Zweite, vermehrte Auflage. Paderborn 1893, F. Schöningh. 193 S. 1,20 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 487.

28. J. Hoffmann, Turnen und Bewegungsspiel. Eschweiler 1893, Verlag des Verfassers. 30 S. 0,50 M.

29. Neues Taschenbuch für die Lehrer an den Mittelschulen auf das Schuljahr 1893/94. Fünfter Jahrgang. München 1893, Lindauersche Buchhandlung. geb. 1 M. — Die Einrichtung ist unverändert geblieben.

30. C. H. Müller, Stereometrische Konstruktionen. Projektionslehre für die Prima des Gymnasiums. Progr. Kaiser-Friedrichs-Gymn. Frankfurt a. M. 1893. 32 S. u. 6 Tafeln in 4.

31. C. Neumann, Die Haupt- und Brennpunkte eines Linsensystems. Zweite Auflage. Leipzig 1893, B. G. Teubner. VIII u. 42 S. gr. 8. 1,20 M.

32. G. Weinländer, Zur Würdigung der v. Köchelschen Mineraliensammlung. Progr. Krems 1893. 24 S.

Digitized by Google

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der Physikunterricht nach den neuen Lehrplänen.

Durch die neuen Lehrpläne vom 6. Januar 1892 sind nicht nur wichtige Änderungen auf dem Gebiete des humanistischen Unterrichts herbeigeführt worden, sondern es hat auch in dem naturwissenschaftlichen Lehrgange eine bemerkenswerte Verschiebung stattgefunden. Die „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ hat diese Wandlungen nach den einzelnen Fächern kritisch beleuchtet, nur die Physik hat eine entsprechende Bearbeitung bisher nicht erfahren. Da die neuen Lehrpläne sich in vielen Punkten noch abwartend verhalten, so haben die Physiklehrer die Pflicht, ihrem Urteile über die Reorganisation Ausdruck zu geben, und so sind denn in Fachzeitschriften, in Verhandlungen von Direktoren-Versammlungen und an anderen Stellen die bezüglichen Fragen eingehend erörtert worden. Indem ich diese Erörterungen prüfte und meine eigenen Erfahrungen zu Hülfe nahm, gelangte ich zu den folgenden Ansichten, die ich als einen Beitrag zur Verständigung über eine angemessene Gestaltung des Physikunterrichts der Gymnasien beurteilt wissen möchte.

Zunächst darf man es mit Freude begrüſsen, daſs die Physik einen Zuwachs von einem Semester zu zwei Stunden wöchentlich erfahren hat, wenn auch auf Kosten des naturgeschichtlichen Unterrichtes. Zwar hat diese Einbuſse, welche die Naturgeschichte betroffen hat, hier und da zu Klagen Veranlassung gegeben, doch glaube ich, daſs ein Verlust sich an dieser Stelle noch am leichtesten ertragen läſst, und daſs er durch den Gewinn, der aus dem Physikunterrichte infolge des Zuwachses an Zeit nunmehr hervorgehen wird, hinreichend ausgeglichen werden dürfte. Als zweite wichtige Änderung ist die Einrichtung eines vorbereitenden Lehrganges hervorzuheben, der ein Semester der Obertertia und zwei Semester der Untersekunda umfaſst und dem eigentlichen wissenschaftlichen Kursus der oberen Klassen vorangeht. Eine Teilung des physikalischen Unterrichts in zwei solche Stufen ist wohl unser aller Zustimmung

sicher, hat man doch schon vor den Verhandlungen der Dezember-Konferenz den Vorschlag der Bildung zweier konzentrischer Unterrichsstufen in der Physik zum Ausdruck gebracht und begründet[1]). So sehr den Wünschen der Physiklehrer nach dieser Richtung hin Rechnung getragen zu sein scheint, so wenig sind die Beweggründe, welche von seiten der in diesem Sinne wirkenden Lehrer geltend gemacht wurden, in den Kommissionen und bei den Behörden ausschlaggebend gewesen. Um so tiefer mufs unser Bedauern darüber sein, als diese Gesichtspunkte nicht nur für die Zeitbemessung, sondern auch für die Feststellung der Aufgaben und Ziele der beiden Stufen, sowie für die Lehrpläne hätten mafsgebend werden können. Eine äufserliche Begründung der eintretenden Veränderungen aus praktischen Rücksichten und eine rein techniche Aufzählung der Kapitel, die auf den einzelnen Stufen behandelt werden sollen, ist in dem neuen Reglement statt eines allgemeinen, idealen Lehrzieles geboten worden und läfst deutlich erkennen, dafs die Verfasser der neuen Lehrpläne von dem exakt-naturwissenschaftlichen Unterricht die Förderung einer eigentlich inneren Bildung nicht erwarten[2]). Der innere Gegensatz, den ich soeben angedeutet habe, mufs zu grundsätzlich verschiedenen Ansichten über die Lehraufgaben des Physikunterrichtes und die nötige Zeitbemessung führen. Deshalb möchte ich im Folgenden auf diesen Gegensatz näher eingehen und zwar zunächst die Absichten, die den neuen Lehrplänen zu Grunde liegen, und die Möglichkeit ihrer Verwirklichung und dann die Auffassung von dem idealen Bildungswerte der Physik und ihr Verhältnis zu den neuen Verordnungen besprechen.

In den Erläuterungen zu den neuen Lehrplänen wird auf den hohen Prozentsatz von Schülern[3]) hingewiesen, die das Gymnasium nicht absolvieren. Nur 20,5 Prozent sämtlicher Schüler erreichen das Ziel der Schule und 40,2 Prozent gehen mit dem Zeugnis der Reife für den Einjährig-freiwilligen-Dienst ab. Hieraus ergiebt sich die Notwendigkeit, für diese letzteren Schüler einen Abschlufs ihres Bildungsganges herbeizuführen. Zu diesem Zwecke ist der propädeutische Physikunterricht eingerichtet worden, durch den dem abgehenden Sekundaner „ein möglichst abgerundetes Bild der wichtigsten Lehren auf dem Gebiete der Physik, Chemie und Mineralogie mit in das Leben gegeben werden soll“[4]). Mit Rücksicht auf die gewaltige Fülle des Lehrstoffes hat man einerseits die Unterrichtszeit um ein Semester erhöht und andererseits es zur Pflicht gemacht, auf eine angemessene Stoffauswahl die gröfste Sorgfalt zu verwenden.

---

[1]) Vergl. Glatzel, Zur Methodik des physikalischen Unterrichts. Progr. Friedr.-Realg. Berlin 1889.

[2]) Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen 1892, Nr. 1.

[3]) Lehrpläne Erläut. 1 (S. 67).

[4]) Lehrpläne S. 54.

Digitized by Google

Im übrigen hat man sich darauf beschränkt, die Namen derjenigen Kapitel anzugeben, die auf den einzelnen Stufen zu behandeln sind. Schlieſslich ist die Lehrbuchfrage noch offen gehalten.

Der hohe *Prozentsatz von Schülern*, die nach der Abschluſsprüfung die Schule verlassen, ist ein Übelstand, der für unser ganzes höheres Schulwesen eine beträchtliche Last repräsentiert. Durch die Bildung von Realschulen hofft man mit der Zeit hierin Wandel zu schaffen und den drückenden Prozentsatz zu vermindern. Solche Folgen sind nicht mit Sicherheit zu erwarten, und eine wesentliche Besserung auf diesem Gebiete wird voraussichtlich noch lange auf sich warten lassen. Daher hat man dem Zwange äuſserer Verhältnisse nachgeben und dem Schulorganismus einen Abschluſs einfügen müssen, der in seiner Natur nicht begründet liegt.

In der Physik wurden bis dahin dem abgehenden Untersekundaner einige Kenntnisse aus der Chemie und der Mechanik, zuweilen auch aus eine der anderen Kapitel der Physik überliefert. Vom Magnetismus und von der Elektrizität hatte ein solcher Schüler auf der Schule meist ebenso wenig, wie von den Gesetzen der Optik und der Wärme gehört. Selbstverständlich hatte eine so rudimentäre physikalische Bildung für den in das praktische Leben übertretenden jungen Menschen nur sehr geringe Bedeutung, so daſs der Wunsch, es möchte den abgehenden Schülern etwas Ganzes und Festgefügtes mitgegeben werden, gerechtfertigt erscheint. Die Einrichtung eines Vorkursus und sein Beginn in der Obertertia ist von seiten einzelner Physiklehrer angefochten worden, indem sie den Physikunterricht als über das geistige Niveau so junger Schüler hinausgehend bezeichnen und die Gefahr betonen, es könnte durch Vorwegnahme der Experimente auf der Unterstufe das Interesse im späteren Unterricht lahmgelegt werden. Diese Einwände sind durch die nach dieser Richtung hin günstigen Erfahrungen, die man im österreichischen Schulwesen[1]) gemacht hat, und, wie es scheint, auch durch die Erfahrungen der letzten beiden Jahre auf den preuſsischen Schulen entkräftet, ferner dürfte die Überlegung dagegen sprechen, daſs auf den beiden Stufen die Auswahl der Experimente nicht übereinstimmen kann und auch die gleichartigen Versuche doch in verschiedener Weise behandelt und von verschiedenen Gesichtspunkten aus im Unterrichte verwendet werden müssen.

Der neu eingerichtete Vorkursus umfaſst nun leider nur drei Semester zu wöchentlich zwei Stunden. Dabei sollen die Schüler, indem der Versuch in den Vordergrund des Unterrichtes tritt, „*zu eigenem Denken und Beobachten angeleitet werden und ein abgerundetes Bild der wichtigsten Lehren auf*

[1]) Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht V: Die neuen österreichischen Verordnungen für den Unterricht am Untergymnasium; VI: Höfler, Der Zusammenhang zwischen dem physikalischen Unterricht in den unteren und oberen Klassen der Gymnasien.

Digitized by Google

den Gebieten der Physik, Chemie und Mineralogie erhalten“. Unter den *wichtigsten* Lehren werden wir die *höchsten und allgemeinsten Grundgesetze* verstehen müssen, deren Wirkung in den verschiedenen Formen physischer Erscheinungen erkannt werden sollen. Die so formulierte Aufgabe halte ich für *unlösbar* mit Schülern so jugendlichen Alters und auch nicht für annähernd lösbar in der gebotenen Zeit, und ich schlieſse mich in dieser Hinsicht nur den Anschauungen an, die bereits von sehr namhaften Physiklehrern zum Ausdruck gebracht worden sind. Besonders lehrreich sind in dieser Hinsicht die Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz, die im Juni v. J. stattfand. Sie bewegen sich streng auf dem Boden der durch die neuen Lehrpläne geschaffenen Verhältnisse und bringen die Resultate und Erfahrungen zur Darstellung, die den Physiklehrern der Rheinprovinz aus sorgfältiger Beobachtung der neuen Vorschriften erwachsen sind. Der Berichterstatter berichtet u. a. über die Erfahrungen, die man gemacht hat in dem Bestreben, das Ziel der Unterstufe in der vorgeschriebenen Zeit zu erreichen[1]). Darnach glaubt man in ausreichender Weise das Pensum erledigen zu können, wenn man für die Behandlung der allgemeinen Eigenschaften der Körper 7 Stunden, der Mechanik 31, des Schalles 5, des Lichtes 14, der Wärme 11, des Magnetismus und der Elektrizität 40, der Chemie und Mineralogie 20 Stunden, zusammen 128 Stunden ansetzt unter der Voraussetzung, daſs in jeder Stunde das in der vorigen Durchgenommene wiederholt werde. Wenn ich auch der Ansicht bin, daſs man in der angegebenen Zeit den Schülern einige *Kenntnisse* übermitteln kann, so halte ich doch dafür, daſs diese Zahlen nur als *untere Grenze* bei nicht zu groſsen Klassen gelten können, und daſs man bei dieser Unterrichtseinteilung auf die Anleitung der Schüler zum *eigenen Denken und zum Beobachten* doch fast ganz wird verzichten müssen und ihnen mehr fertiges Wissen bieten als Resultate wird erarbeiten können. Damit aber die so gewonnenen Kenntnisse nun auch zu einem sicheren Besitze werden, sind häufigere zusammenfassende Repetitionen nicht zu entbehren. Ferner sollen nach dem neuen Reglement schriftliche Ausarbeitungen und ihre Besprechungen in der Klasse regelmäſsig stattfinden. Diese Forderungen *erhöhen* die eben als notwendig aufgestellte Stundenzahl *beträchtlich*. Eine Berechnung, die nicht einmal Rücksicht nimmt auf die oft zahlreichen Ausfälle an Unterrichtsstunden bei gelegentlichen Veranlassungen, ergiebt aber, daſs dem vorbereitenden Physikunterricht auf dem Gymnasium nur ca. 123 Stunden im ganzen zur Verfügung gestellt sind. Somit scheint mir erwiesen zu sein, daſs die *Forderungen der neuen Lehrpläne bezüglich des Vorkursus in der ge-*

[1]) Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in Preuſsen (Berlin 1893).

Digitized by Google

gebenen Zeit sich nicht erfüllen lassen. Als Resultat des vorbereitenden Unterrichtes kann sich unter den vorgeschriebenen Bedingungen nur ergeben, daſs den Schülern ein lückenhaftes Konglomerat unsicherer chemisch-mineralogisch-physikalischer Kenntnisse überliefert wird[1]). Diese Schwierigkeiten sind schon gleich nach Veröffentlichung der Lehrpläne erkannt und in Berichten hervorgehoben worden. Darauf ist einigen Berliner Gymnasien ihren Anträgen gemäſs gestattet worden, beide Semester der Obertertia dem vorbereitenden Lehrgange zu widmen. Die Erfahrungen, die mit diesem erhöhten Zeitmaſse bisher gemacht wurden, unterstützen meine Bedenken durchaus; denn es zeigt sich, daſs der um ein Semester vermehrte Zeitaufwand den Lehraufgaben nur knapp genügt.

Aus meinen bisherigen Ausführungen ergiebt sich also die Forderung, den vorbereitenden Kursus um ein Semester zu vermehren[2]), wozu die dem naturkundlichen Unterricht noch zugewiesene Zeit der Obertertia sich verwenden läſst. Ferner erscheint es notwendig, den Begriff der wichtigsten Lehren nicht auf die obersten und schwierigsten Prinzipien der Physik zu beziehen, wie oben angedeutet wurde, sondern ihm eine andere Deutung zu geben, die aus den folgenden Überlegungen hervorgehen soll.

Es scheint, daſs die praktischen Erfolge naturwissenschaftlicher Entdeckungen und Erfindungen im Publikum den Wunsch rege gemacht haben, es möchten unsere abgehenden Sekundaner eine bessere Kenntnis dieser Erfolge mit ins Leben nehmen, und dieser Wunsch scheint zu der Forderung des Lehrplanes geführt zu haben, nach welcher jene Schüler ein abgerundetes Bild der wichtigsten Lehren der Physik in sich aufnehmen sollen. Solche praktischen Rücksichten halte ich mit Prof. Höfler[3]) nicht für ausreichend, um selbst nur die Aufnahme der Physik in den Gymnasiallehrplan zu begründen; denn kein Unterrichtsgegenstand darf seine Bedeutung nach solchen realistischen Werten bemessen. Der Realismus, der die Bedeutung des Physikunterrichtes ausmacht, liegt vielmehr in seiner Aufgabe, „die klare Erkenntnis und besonnene Wertschätzung des Wirklichen in der physischen, wie in der psychischen Welt zu begründen“, und ist eine notwendige Ergänzung des humanistischen Prinzips. Diese Auffassung wird in weiten Kreisen der Kollegen geteilt, sie hat

---

[1]) Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unterricht IV: Pietzker, Die Stellung der Physik im Gymnasialunterricht S. 233; V: Poske, Propädeutische Physik im Lehrplan der Gymnasien.

[2]) Für eine Vermehrung der Unterrichtszeit sind nachdrücklich eingetreten die Versammlung der Physiklehrer zu Jena, die Herren Pietzker, Poske u. a.

[3]) Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unterr. II: Höfler, Die humanistische Aufgabe des physikalischen Unterrichts.

Digitized by Google

zu folgender eingehender Feststellung des Unterrichtszweckes der Physik geführt[1]). Durch richtig geleitete Übung sollen die Sinnesorgane gebildet und geschärft und die Beobachtungsgabe entwickelt werden, die Beobachtungen sollen zu sicheren Urteilen führen und diese zu richtigen Schlüssen verarbeitet werden. Die als Unterrichtsstoff überlieferten Kenntnisse sind so auszuwählen, dafs sie zum Verständnis der Natur und der Verhältnisse der gegenwärtigen Kultur dienen können. Dabei sind die Schüler zu einer ästhetischen und gemütvollen Auffassung der Natur anzuregen, insbesondere wird die wichtige Aufgabe zu erfüllen sein, eine rein materialistische Denkweise zu bekämpfen. Demnach hat der Physikunterricht als nächste Aufgabe die Einführung in die Methode des induktiven Denkens, und zwar, wie von vielen Seiten verlangt wird, unter möglichstem Anschlufs an die historische Entwickelung[2]) zu erfüllen. Nun ist mit Recht darauf hingewiesen worden, dafs Knaben den naturwissenschaftlichen Dingen ein besonderes natürliches Interesse entgegenbringen, dafs ihr Geist in diesem jugendlichen Alter noch besonders bildsam ist. Daraus ergiebt sich die Forderung, den Anfang des Physikunterrichtes schon auf eine frühere Stufe zu verlegen, wobei der Auffassungsfähigkeit der Schüler Rechnung zu tragen und insbesondere bei der Auswahl des Stoffes auf das natürliche Interesse Rücksicht zu nehmen ist. Auf dieser Stufe wird sich die Physik nicht voll für die geistige Bildung der Schüler ausnutzen lassen, schwierigere und zwar die wertvollsten Teile werden unberührt bleiben müssen, der Unterricht wird nur ein propädeutischer sein können, und es wird ein zweiter Kursus für die gereifteren Schüler folgen müssen. Der Vorkursus hat demnach in erster Linie die Aufgabe, den Hauptkursus vorzubereiten, in zweiter Linie wird er erst die Vorbereitung der abgehenden Sekundaner für die Bedürfnisse des praktischen Lebens ins Auge zu fassen haben.

Die Mittel, welche gegenwärtig im Physikunterrichte zur Anwendung kommen, bestehen zunächst in Versuchen, welche auf der Unterstufe im wesentlichen nur qualitativer Art sein können. Um die Anschauungen der Schüler sicherer zu festigen, wird man schematische Zeichnungen von Apparaten und Versuchsanordnungen verlangen müssen. Die mündliche Beschreibung des Angeschauten und Begriffenen bildet ferner einen wichtigen Teil der Thätigkeit der Schüler, und schriftliche Ausarbeitungen geringeren Umfanges, die durch die neuen Lehrpläne eingeführt sind, haben sich als sehr fruchtbar und nützlich erwiesen. Indem die Entwickelung des Unterrichtes hauptsächlich in Dialogform fortschreitet und von den genannten Mitteln fortwährend Anwendung macht, ist sie der geistigen Anregung der Schüler sicher und wird als Frucht einen

[1]) Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in Preufsen (Berlin 1893).

[2]) Vgl. E. Mach, Mechanik in ihrer Entwickelung historisch-kritisch dargestellt.

Digitized by Google

Lerneifer hervorbringen, der mit Überbürdung nichts zu thun hat[1]). Soll der propädeutische Unterricht die angeführten Aufgaben lösen, so mufs er mit Ruhe und Freudigkeit gegeben werden können. Dies verlangt aber *ausreichende Zeit* und eine dem Schülerinteresse durchaus entsprechende *Auswahl und Beschränkung des Stoffes*, welche zwar auch in den Lehrplänen den Lehrern ausdrücklich zur Pflicht gemacht[2]), aber wieder durch die Formulierung der Lehraufgabe auf der Unterstufe aufgehoben wird. Nicht die Lehre von der Erhaltung der *Arbeit*, nicht der Energiebegriff, nicht die Wandlungen der Energieformen und Ähnliches, was doch sicher zu den *wichtigsten* Lehren gerechnet werden mufs, eignet sich für diese Stufe, sondern die *elementarsten und einfachsten Dinge*[3]) sind auszuwählen und in Zusammenhang zu bringen, so dafs sie ein abgerundetes Bild liefern können. Auch diese Beschränkung wird noch nicht ausreichen, um mit Sicherheit das Gesamtgebiet der Physik im Vorkursus durchwandern zu können, sondern es wird den Lehrern noch längere Zeit gestattet sein müssen, die Stoffauswahl nach bestem Ermessen derart zu treffen, dafs einzelne Gebiete, z. B. die Akustik, die Mineralogie u. a., nur gestreift werden, während andere Teile, z. B. die Elektrizitätslehre, ausführlicher behandelt werden, — bis die gesammelten Erfahrungen zu einem geeigneten Spezial-Lehrplan geführt haben werden. Dabei erachte ich es, wie schon oben begründet, als eine notwendige Voraussetzung, dafs das aufzuwendende Zeitmafs etwa um ein Semester zu wöchentlich zwei Stunden erhöht werde.

Der Oberstufe stehen nunmehr sechs Semester zu zwei Stunden wöchentlich zur Verfügung, in denen das in dem Vorkursus gewonnene „*Wissen zu vertiefen und zu erweitern*" ist, wie die Erläuterungen zu den Lehrplänen bestimmen. Auch hier sind für die einzelnen Klassen nur die Namen der Kapitel der Physik angeführt, die in der vorgeschriebenen Zeit zu behandeln sind. Bemerkenswert ist dabei die Bestimmung, nach welcher die Wärmetheorie und die Wellenlehre ausgeschlossen werden *dürfen*[4]).

So sehr es von manchen Seiten befürwortet wird, es möchte dem Physikunterrichte auch auf der Oberstufe, entsprechend seinem hohen Bildungswerte, ein ausgedehnteres Zeitmafs zugewiesen werden, und so sehr ich von den Vorteilen überzeugt bin, die eine noch tiefergehende physikalische Bildung unseren Schülern bieten würde, so wenig kann ich mich mit Rücksicht auf den

---

[1]) Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unt. IV: Pietzker, Die Stellung der Physik im Gymnasialunterricht S. 217 ff.

[2]) Lehrpläne S. 55.

[3]) Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unt. V: Poske, Propädeutische Physik im Lehrplan der Gymnasien.

[4]) Lehrpläne S. 54.

Digitized by Google

Charakter unserer Gymnasien für eine Erfüllung dieser Forderungen schon jetzt aussprechen. Wir leben in der Unsicherheit vielumstrittener Versuche; es muſs die Wirkung der Reorganisation auf den Erfolg unseres jetzigen Unterrichtsbetriebes in dem humanistischen Fächern abgewartet werden, um zu erkennen, ob eine weitere Beschränkung dieser Fächer geraten erscheint[1]), ohne die Erfüllung ihrer wichtigsten Aufgaben ernstlich zu gefährden. Auch für die Oberstufe müssen wir daher als Grundsatz festhalten: *Beschränkung des Stoffes*, aber *gründliche Ausnutzung der verfügbaren Zeit und der gebotenen Bildungsmittel*[2]). Die neuen Lehrpläne sprechen nur von der Vertiefung und Erweiterung des physikalischen *Wissens* als Aufgabe des zweiten Lehrganges. Eine solche Vertiefung und Erweiterung wird von selbst sich als Frucht des Unterrichtes ergeben, wenn auf der Oberstufe an der Erreichung von Bildungszielen gearbeitet wird, die sich nicht wesentlich von denen der Unterstufe unterscheiden, sondern nur höher als jene gesteckt sind. In erster Linie ist die Übung in der Anwendung induktiven Denkens gemeint, welches nunmehr nicht bloſs zum wohlverstandenen *Wissen*, sondern zum wohlgeübten *Können* führen soll[3]). Es tritt jetzt die *Reflexion auf diese Methode* hinzu[4]), so daſs sich das Verfahren zu einem bewuſsten logischen Akte gestaltet. Dementsprechend muſs die Methode schärfer werden und zwar im wesentlichen unter Benutzung messender Versuche, deren Verwertung eine ausgedehntere Anwendung mathematischer Hülfsmittel verlangt. Die Thätigkeit der Schüler wird zum gröſsten Teile in der Auffassung und korrekten Wiedergabe zusammenhängender Untersuchungen und Entwickelungen bestehen, wobei besonders eine scharfe Gliederung der Gedankenreihen zu fordern ist[5]). Dazu treten Aufgaben, an deren Bearbeitung sich die Selbstthätigkeit entwickeln soll. Endlich wird die Zusammenfassung der gewonnenen Kenntnisse unter dem Gesichtspunkte der höchsten und wertvollsten Prinzipien der Physik das letzte materielle Ziel bilden müssen. Wenn der physikalische Unterricht auf der Oberstufe diese Aufgaben löst, so erfüllt er damit auch die Forderungen des Reglements, es wird aber nicht nur das Wissen der Schüler vertieft und erweitert, sondern es erfährt auch ihre *geistige Bildung einen wertvollen Zuwachs*.

---

[1]) Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1893, Heft 6: Schrader, Über den vorbereitenden physikalischen Lehrgang an Gymnasien S. 284 ff.

[2]) Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unt. IV: Noack, Bemerkungen zum physikalischen Gymnasialunterricht S. 161 ff.

[3]) Zeitschr. II: Höfler, Die humanistische Aufgabe des physikalischen Unterrichtes.

[4]) Zeitschr. VI: Höfler, Der Zusammenhang des physikalischen Unterrichtes auf den unteren und den oberen Klassen der Gymnasien.

[5]) Zeitschr. IV: Noack, Bemerkungen zum physikalischen Gymnasialunterricht.

Digitized by Google

In den oberen Klassen wird der Physikunterricht nunmehr Schülern erteilt, die schon eine gewisse Vorbildung in den Begriffen und Methoden physikalischen Denkens durch den vorbereitenden Lehrgang erhalten haben, doch darf die Thatsache nicht übersehen werden, dafs für die eingehendere Behandlung des gesamten Gebietes nicht mehr vier, sondern nur drei Jahre zur Verfügung stehen. Wenn sich auch ein Teil des Pensums in Form einer Repetition wird erledigen lassen, so mufs doch das meiste jetzt von einem höheren Gesichtspunkte aus von neuem behandelt werden, es kommt eine Fülle z. T. recht schwieriger Kapitel, sowie eine ausgedehntere Anwendung der Hypothesen hinzu. So ergiebt sich auch auf der Oberstufe ein beengender Mangel an Zeit, dem sich, wie oben bemerkt, gegenwärtig nicht durch Vermehrung der Unterrichtsstunden, sondern nur durch Ausscheidung selbst wichtiger Partieen der Physik abhelfen läfst. Nun ist durch das Reglement eine allgemeine Anordnung des Stoffes getroffen worden, der ich durchaus beipflichte. Es haben sich Stimmen erhoben, welche diese Vorschriften als wenig geeignet bekämpfen und eine andere Stoffverteilung unter Anführung von Gründen verlangen. Gerade die Mannigfaltigkeit der Forderungen, für die sich gute Gründe anführen lassen, bringt mich zu der Überzeugung, dafs es keine notwendig gebotene Anordnung der Pensen giebt, die nicht auch durch eine andere, sehr brauchbare ersetzt werden könnte: die in den neuen Lehrplänen vorgeschriebene hat aber nach meiner Erfahrung viele Vorteile für sich.

Ebenso wenig wie über die letzte Frage, hat man sich über die geeignetste Form eines Lehrbuches einigen können. Es ist in der Zeit seit Veröffentlichung der neuen Lehrpläne eine Fülle von Lehrbüchern insbesondere für den vorbereitenden Kursus entstanden, unter denen sich eine Zahl vortrefflicher Arbeiten findet. Die Richtung, welche durch Mach in Prag[1]) angegeben ist, scheint mir mafsgebend zu sein, wenn man den neuen Anschauungen in der Physik auf der Schule gerecht werden will. Daher halte ich es durchaus für angemessen, dafs in den neuen Lehrplänen die Lehrbuchfrage noch offen gehalten ist.

Berlin. R. Schiel.

Bemerkungen zu den Kiepertschen Atlanten der alten Welt.

Wohl mit bewufstem Hinweis auf den Kiepertschen Atlas antiquus geschieht es, wenn Ottokar Lorenz in seiner Schrift „Über Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung"[2]) behauptet, dafs

---

[1]) E. Mach, Leitfaden der Physik (1891).

[2]) Wien 1879, C. Gerold's Sohn S. 17.

Digitized by Google

die Fortschritte in der Methodik von denen in der Wissenschaft bedingt sind, und den der modernen Anforderung der Wissenschaft entsprechenden historischen Atlas dem noch von Herbart eine gewisse Bedeutung beigelegten „Strom der Zeiten“ entgegenhält. In der That hat auch der Kiepertsche Atlas der alten Welt seit seinem Erscheinen[1]) den historischen Unterricht wesentlich gefördert und sich als ausgezeichneter Lehrbehelf bewährt, ja seitdem auch bei uns in Österreich[2]) nahezu die Alleinherrschaft in der einschlägigen Schulbücherlitteratur behauptet. Dies rechtfertigt es, wenn wir demselben hier einige besondere Worte in der Weise widmen, dafs wir die unter Kieperts Namen im Geographischen Institut zu Weimar erschienenen[3]) und die vom Autor bei Dietrich Reimer in Berlin verlegten letzten Ausgaben[4]) einer vergleichenden Betrachtung unterziehen.

Bekanntlich unterscheidet sich die letztere von der ersteren schon äufserlich durch das gröfsere Format, eine geringere Anzahl von Blättern und den Mangel eines erläuternden Textes. Durch das erstere Moment, welches die Anwendung eines gröfseren Mafsstabes gestattete, ist einerseits den jetzt mit Recht so betonten hygienischen Rücksichten in der Schule mehr Rechnung getragen worden, andererseits konnten dabei die in der Weimarer Ausgabe auf besonderen Blättern zur Darstellung gebrachten Tafeln IV und V (Ägypten und Palästina), IX und XIII (Länder am westlichen Mittelmeerbecken), sowie XIV und XV (Gallien, Britannien und Germanien) in der Reimerschen zu je einer Karte vereinigt und so die Zahl der Blätter verringert werden, was uns bei einem Schulatlas keineswegs als Nachteil erscheint, da es für den Unterricht besser ist, sich weniger und übersichtlicher als vieler und solchem Zwecke in geringerem Grade entsprechender Karten zu bedienen. Würde nicht die Frage der Handlichkeit des Formats, wie etwa hinsichtlich der Verpackung im Verhältnis zur Gröfse der anderen Lehrbücher, hier mitspielen, so müfste man sich unbedingt für das gröfsere Format, namentlich bei so schön und rein ausgeführten Karten entscheiden. Was schliefslich den erläuternden Text anbelangt, so wird gewifs niemand den

[1]) Historisch-geographischer Atlas der alten Welt. Weimar 1848, 16 Blatt mit erläuterndem Text.

[2]) Die 8. Weimarsche Auflage von der österreichischen Unterrichtsverwaltung empfohlen, ddo. 25. März 1850, Z. 2121, die bei D. Reimer 1859 in 8 Blättern erschienene, ddo. 19. August 1861, Z. 7552, nach Matauscheks „Normaliennachschlagebuch“, 4. Auflage, Prag 1875, Bellmann. S. 264 und 266.

[3]) 19. Auflage in 16 Hauptkarten, 1884, neu bearbeitet von Carl Wolf; über das Verhältnis Kieperts zu den späteren Weimarschen Auflagen von 1867 an vgl. man die Vorrede zu seinem „Lehrbuch der alten Geographie“, Berlin 1878, D. Reimer.

[4]) 11. berichtigte Auflage in 12 Hauptkarten, mit Namensverzeichnis; wir werden uns für die beiden Ausgaben der Abkürzungen W. und R. bedienen.

Digitized by Google

Wert und die Bedeutung dieser ursprünglich vom Altmeister Kiepert herrührenden Unterweisungen verkennen, doch waren dieselben mehr für den Lehrer bestimmt, der sich jetzt besser des Kiepertschen „Lehrbuchs“, wie der Schüler des „Leitfadens der alten Geographie“ bedienen wird[1]).

Wenn wir nun nach diesen Worten mehr allgemeiner Natur aufs einzelne eingehen, so mag auch der kleinere Maſsstab der Tafel I (W.), welche die ethnographischen Verhältnisse der den Alten bekannten Erde, namentlich die Dreiteilung der mittelländischen Rasse in den hamitischen, semitischen und indogermanischen Zweig, wenn auch wenigstens in einer Ausgabe minder ausdrucksvoll gezeichnet, zum Gegenstande hat, diesem Zwecke genügen. Daneben enthält dieses Blatt zwei instruktive Seitenkartons, welche die Vorstellung von dem Umfang und der Gestalt der Erde zur Zeit Herodots um 450 v. Chr. und des Alexandriners Ptolemäus um 150 n. Chr. veranschaulichen sollen, weil daraus zu ersehen ist, daſs in diesem Zwischenraum von 600 Jahren die Erdkunde hinsichtlich der Vorstellung von der Umschiffbarkeit Afrikas und der Annahme einer Landverbindung zwischen dem Osten dieses Erdteils und dem Südosten Asiens durch eine terra australis incognita einen Rückschritt zu verzeichnen hat[2]). Das korrespondierende Blatt I (R.) setzt statt Herodots Eratosthenes um 200 v. Chr. ein, wodurch die Differenz weniger augenfällig und das auch aus dem Grunde nicht so instruktiv erscheint, weil in anderer Beziehung, wie hinsichtlich der Vorstellung von dem Zusammenhang des Caspisees mit dem nördlichen Ozean, sowohl Eratosthenes als auch Ptolemäus Herodot gegenüber einen Rückschritt bezeichnen[3]).

Dagegen ist Tafel II (W.), das persisch-macedonische Weltreich darstellend, namentlich für die westlichen Gebiete: Kleinasien, Syrien und Mesopotamien entschieden zu klein, was sich beispielsweise beim Aufsuchen und Verfolgen der hier mit den Nummern der herodoteischen Zählung[4]) versehenen 20 Satrapieen fühlbar macht. Auf dem entsprechenden Blatt II (R.) sind infolge des gröſseren Maſsstabes auch die erwähnten Gebiete noch deutlich wahrnehmbar, andererseits finden wir daselbst weder die Numerierung noch die übliche Zahl der Satrapieen vielleicht wegen der

---

[1]) Man vgl. die Vorrede zum „Lehrbuch“; der „Leitfaden“ erschien 1789 bei D. Reimer in Berlin.

[2]) Man vgl. O. Peschel, Geschichte der Erdkunde. München 1865, Cotta. S. 447 ff.; S. Gorge in Seiberts „Zeitschrift für Schul-Geographie“ XIII S. 245 und XIV S. 319 und „Zeitschrift für das Realschulwesen“ XIX S. 72, Wien 1892, 1893 und 1894, Hölder.

[3]) Peschel, ebds. S. 6f.; A. v. Humboldt, Kosmos II S. 175 und 225 ff., Stuttgart und Augsburg 1847, Cotta.

[4]) Buch III Kap. 90 ff.; doch sind auf der Karte die Satrapieen-Nummern XVIII und XIX vertauscht, sowie Nummer XIV nicht ersichtlich.

Digitized by Google

namentlich späteren Schwankungen in den Unterabteilungen und des Wechsels ihrer Grenzen [1]) beibehalten.

Blatt III (W.), das Indien, Arabien und das kontinentale Vorderasien mit besonderer Rücksicht auf die Staatenbildungen unter den Seleuciden und Arsaciden umfaſst, ist weder in der Ausführung ganz glücklich noch überhaupt notwendig, daher die Reimersche Ausgabe dieses Blatt mit Recht ausgeschieden und auf ihrer das persisch-macedonische Weltreich zur Darstellung bringenden Tafel II durch hübsch ausgestattete und übersichtliche Nebenkarten der Diadochenreiche hinlänglich ersetzt hat.

Blatt IV und V (W.), Ägypten und Palästina auf zwei besonderen Tafeln, von denen Palästina wenigstens in einer Ausgabe auch etwas minder lesbaren Druck zeigt, konnten bei dem Reimerschen Format gut auf zwei Karten in einer Tafel (III) und, von der besseren Lesbarkeit der Karte Palästinas abgesehen, zum Vorteil der weiteren Erstreckung Ägyptens gegen Äthiopien statt nach Libyen hin, sowie Phöniziens gegen Norden zur Darstellung gelangen. Dagegen erscheint hier (R.) der Seitenkarton mit der Verteilung der zwölf Stämme Israels nicht so instruktiv als dort (W.) der Wüstenzug der Israeliten wegen Nennung manches alten Beduinenstammes der Sinaihalbinsel, andererseits weist die Reimersche Ausgabe durch den interessanten und belehrenden Spezialplan von Tyrus, mit seiner Inselstadt und dem Melkarttempel, dem Damm Alexanders d. Gr. und den im Laufe der Zeit erfolgten Küstenveränderungen eine Bereicherung auf [2]).

Blatt VI (W.) mit Kleinasien, Armenien, Mesopotamien und Nordsyrien entspricht im wesentlichen der Tafel IV (R.), die aber auch das südliche Syrien und selbst einen Streifen Ägyptens und Libyens umfaſst, zudem auch lesbarer ist. Doch hätten wir gern bei letzterer gleich auf Blatt II bei dem Zuge Alexanders d. Gr. auch hier die Route der „Zehntausend" farbig dargestellt gesehen.

Tafel VII (W.), das europäische Griechenland, den Archipel und die Westküste Kleinasiens mit den griechischen Kolonieen darstellend, ist namentlich für Mittelgriechenland entschieden zu klein und wohl für die Kenntnis der einzelnen griechischen Stämme und ihrer Kolonisation ganz gut, weniger aber für die der Landschaften von Hellas und am wenigsten für die Topographie der besagten Teile verwendbar, wie sich dies beispielsweise bei dem Zuge des Xerxes hinsichtlich der Thermopylen zeigt, daher in diesem Falle zur entsprechenden Karte V (R.) gegriffen werden muſs.

Tafel VIII (W.), das eigentliche Griechenland enthaltend, entspricht im wesentlichen dem Blatt VI (R.), doch war es hier noch

[1]) „Erläuternder Text" der Weimarer Ausgabe S. 4.

[2]) Man vgl. auch Kieperts „Lehrbuch der alten Geographie". Berlin 1878, D. Reimer. S. 170.

Digitized by Google

möglich, die Chalcidice zur Darstellung zu bringen, während das Seitenkärtchen mit der Akropolis entfiel, wofür die Legende auf dem Spezialplan Athens teilweise Ersatz bietet.

Tafel IX (W.), für den Gebrauch beim Unterricht der punischen Kriege bestimmt, mit einem gröſseren Seitenkarton „Groſsgriechenland“, macht, wie bereits früher angedeutet wurde, Blatt XIII (W.), das Spanien, Mauretanien und die Provinz Afrika darstellt, in der That überflüssig, so daſs bei letzterem nur die Seitenkarte mit Rücksicht auf den Periplus des Hanno[1]) in Betracht käme. Zweckmäſsig hat die Reimersche Ausgabe das westliche Mittelmeerbecken in einer Karte auf Tafel X mit der farbigen Route Hannibals übersichtlich und deutlich zur Darstellung gebracht.

Blatt X (W.), Mittelitalien, entspricht im ganzen — hervorstechend ist doch die Differenz bezüglich der Stammeszugehörigkeit der Äquer und teilweise der Herniker und Aurunker[2]) — dem Blatt VIII (R.), nur daſs hier in Bezug auf das Anbringen von Seitenkartons, gleichwie in anderen Tafeln, Verschiebungen eingetreten sind. So hat die Weimarer Ausgabe auf dem entsprechenden Blatte den Spezialplan Roms zur Zeit der Republik, an dessen Stelle die Reimersche auf der korrespondierenden Tafel den bereits erwähnten Seitenkarton „Groſsgriechenland“, vermutlich als Annex zu Mittelitalien der Hauptkarte eingesetzt und jenen Spezialplan in schöner und deutlicher Ausführung im Zusammenhang mit anderen Stadtplänen Roms auf Blatt IX (R.) gebracht hat. Schlieſslich weist Tafel VIII (R.) durch ein Nebenkärtchen des nordwestlichen Teils des Busens von Cumä mit Neapel und dem Vesuv eine Bereicherung auf; nur schade, daſs Raummangel die Darstellung dieses gesamten interessanten Gebietes verhindert hat.

Die Tafeln XI (W.), Stadtpläne Roms enthaltend, XIII (W.), Gesamtitalien darstellend, decken sich im wesentlichen mit IX und VII (R.), — doch enthält die Nebenkarte der letzteren die XIV Regionen des Augustus, die korrespondierende Weimarer die inhaltsvolle, aber nicht ganz entsprechend ausgeführte der altitalischen Sprachstämme —; von ersteren wurde auch teilweise, wie wiederholt von Blatt XIII (W.) gesprochen.

Die Tafeln XIV (W.), Gallien und Britannien, und XV (W.), Germanien und Sarmatien, sind in der Reimerschen Ausgabe zu einer Karte, Blatt XI: Gallien, Britannien, Germanien und statt der schon auf Tafel I (R.) ersichtlichen sarmatischen Gebiete die

---

[1]) C. Th. Fischer, De Hannonis Carthaginiensis Periplo, I. Heft der „Untersuchungen auf dem Gebiete der alten Länder- und Völkerkunde“. Leipzig 1893, Teubner.

[2]) Man vgl. auch den Seitenkarton zu XII (W.), „Erläuternden Text“ S. 31 und Kieperts Lehrbuch S. 417, wonach die höchstwahrscheinliche Verwandtschaft der Äquer und Sabiner sprachlich nicht nachweisbar ist.

Digitized by Google

Donauprovinzen enthaltend, vereinigt worden. Neben den methodischen Gründen, welche die möglichste Übersicht, in unserem Falle auch ohne Beeinträchtigung der Deutlichkeit, heischen, sprechen wohl auch ökonomische für ein solches Zusammenlegen der Karten, da sonst die Atlanten und ihre Preise zu sehr anschwellen müssen. Statt des Seitenkartons der Weimarer Ausgabe, das Reich am cimmerischen Bosporus, hat die Reimersche, durch die diesbezüglichen Raumverhältnisse genötigt, auf einer solchen Nebenkarte Dacien und Mösien gebracht, zumal in derselben auf Tafel II (R.) bei der Darstellung des persisch-macedonischen Weltreichs die milesische Kolonisation nicht wie im Seitenkarton zu XV (W.) auf den Nordosten des Ponteuxin beschränkt, sondern an der ganzen Peripherie desselben anschaulich gemacht wurde.

Schliefslich enthält Tafel XVI (W.) das imperium Romanum zwiefach, einmal unter Gebrauch verschiedener Farben mit Rücksicht auf die Zeit der Erwerbung der einzelnen Provinzen, was in der That instruktiv wirkt — das korrespierende Blatt XII (R.) unterscheidet in Farben nur zwischen der Zeit vor und nach Augustus und erläutert das Detail in einer Legende —, das andere Mal gleichfalls das imperium Romanum mit der diocletianisch-constantinischen Präfektur-, Diöcesan- und Provinzialabteilung. Indem die Reimersche Ausgabe trotz ihres gröfseren Mafsstabes die letztere auf einen schönen farbigen Seitenkarton, der für diese Zwecke wohl ausreicht, beschränkte, konnte sie füglich für imperium Romanum der Hauptkarte einen gröfseren Raum gewinnen.

Wien. S. Gorge.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Oskar Jäger, Pro Domo. Reden und Aufsätze. Berlin 1893, Oswald Seehagen. 410 S. 8. 6 M.

Ein Buch von Direktor Oskar Jäger braucht, zumal in dieser Zeitschrift, nicht besonders empfohlen zu werden. Ich brauche auch kaum zu sagen, daſs das Haus, für welches Jäger spricht, das humanistische Gymnasium ist, dieses gute alte vaterländische Haus, das jetzt in Preuſsen, Braunschweig und überall da, wo die neuen preuſsischen Lehrpläne eingeführt sind, in seinen Grundfesten erschüttert ist und in allen Fugen kracht. Wir müssen und wollen ja hoffen, daſs wir das Verlornene einst wiedergewinnen und daſs die eindringlichen Reden von Männern wie Jäger nicht wirkungslos verhallen; aber in der Adventsstimmung: hebet eure Häupter auf, darum daſs sich eure Erlösung nahet, sind wir nicht. Nur den einen Trost haben wir: tiefer können wir nicht gut sinken. „Da steh ich, ein entlaubter Stamm“. Nicht bloſs den Schmuck der Zweige hat man weggehauen, man hat das Lebensmark angetastet. Das ist es, was jedem redlichen Verstand aus dem dritten Teil des vorliegenden Buches zum Erschrecken klar werden muſs. Wie begreiflich, fing ich von hinten an zu lesen: es war ein Gang aus sonniger Tageshelle durch Abendschatten hindurch in Nacht und Nebel hinein. Wie freudig der Ton in den Reden bei Übernahme der Direktion des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Köln 1865 und über das Verhältnis der Schule zum öffentlichen Leben am 22. März 1870! Apologetisch und nicht ohne Ahnung der drohenden Gefahren klingt die Jubiläumsrede über das Verhältnis zu Staat und Haus vom 18. Oktober 1875. Sieben Jahre darauf hebt das Unheil an, die Lehrpläne von 1882 sind da, und nun geht es more ruentis acervi bis hinab zu der Niederlage von 1892: magna pugna victi sumus. Die Thesen über Vergängliches und Bleibendes am humanistischen Gymnasium, erläutert in der pädagogischen Sektion der allgemeinen deutschen Philologenversammlung in München 1891, sie sind ein Versuch, festes Land oder doch einen Ankerplatz für das sinkende

Digitized by Google

Schiff zu entdecken. Jäger will nun zwar, daſs man pessimistisch im Urteilen und optimistisch im Handeln sei, vielleicht rankt sich auch die Hoffnung manches Kollegen an seinem Optimismus empor; ich aber kann mich nicht halbieren und thue meine Pflicht als Kantianer, mir tönt es in den Ohren: lasciate ogni speranza. Zur Zeit geht es in den beiden obersten Klassen allenfalls noch; aber wenn erst die jetzigen Sextaner sich bis zur Prima heraufgeturnt und herangespielt haben, dann wird das *μυστήριον τῆς μωρίας* offenbar werden. Nur eins überdauert jeden Wechsel: die Liebe zur Jugend, und unsere liebe Jugend wollen wir unterrichten und erziehen, soweit wir dürfen, mit aller Treue., mit allem Eifer: für die Folgen des anbefohlenen Unterrichts- und Erziehungssystems sind wir nicht verantwortlich.

Der zweite Abschnitt unseres Buches enthält Abhandlungen und Vorträge meist historisch - philologischen Inhalts. Sie sollen den Beweis erbringen, daſs gerade die Thätigkeit des Gymnasiallehrers auch den Trieb der Einzelforschung und dadurch den wissenschaftlichen Sinn frisch erhält. Für seine Person hat Jäger den Beweis glänzend erbracht. Wir heben nur hervor die Abhandlungen über Alexander den Groſsen als Regenten und über M. Atilius Regulus, die indes vielen bereits bekannt sein werden. Auch die realistischen Bemerkungen zu Horatius sind nicht neu, wohl aber, sowiel ich weiſs, die homerischen Aphorismen, in denen Verstand und rechter Sinn gegen gelehrte Hyperkritik und Düftelei kräftig zu Felde zieht. Über die homerische Frage, meint Jäger, dürfe man mit einer gewissen Unbefangenheit und ohne Scheu reden: wie wenig auch zutreffe, was man vorbringe, in jedem Fall sei schon Thörichteres in der Sache gesagt worden; und zwar nicht bloſs von Dilettanten, sondern von Meistern der Wissenschaft, wie dies denn auch einem vom andern mit wenig höflichen Worten vorgehalten zu werden pflege. „Oder kann es für einen, der ohne Voreingenommenheit des Weges kommt, etwas Verkehrteres geben als etwa dies: einen Widerspruch zu finden zwischen dem Anfang des zweiten und dem Ende des ersten Buches der Ilias? Giebt es hier einen schwierigeren Denkprozeſs zu vollziehen — für einen einfachen Leser von heute und mithin für einen einfachen Hörer vor 3000 Jahren — als etwa Odyssee 15, 4 ff. oder auch selbst Odyssee 20, 1 ff.? Und doch ist kein geringerer als Lachmann der Entdecker dieses Widerspruchs, und ein so feiner und in Wahrheit überfeiner Gelehrter wie Bonitz triumphiert über diesen Stein des Anstoſses, den Lachmann damit den Einheitsgläubigen in den Weg gewälzt habe, und über die groſse Entdeckung, daſs hier ‘ein Abbrechen des Gesanges und neues Anheben anerkannt sei’, als ob es sich nicht für jeden Standpunkt von selbst verstünde, daſs zuweilen der Gesang abbricht und wieder neu anhebt — und schreibt über diese Stelle zwei der überflüssigsten Seiten, die je geschrieben worden sind.“ Lachmanns Gröſse in Ehren,

Digitized by Google

aber ich finde, dafs in der Philologie gerade so wie in der Politik die Suggestion ihr unheimliches Wesen treibt, und ich kann Jäger nur zustimmen, wenn er im Hinblick auf den Scharfsinn und das kombinatorische Genie in Kirchhoffs und Wilamowitz' homerischen Untersuchungen an ein Wort von Moriz Haupt erinnert, wonach zwei halbe Gründe nicht einen ganzen Grund machen und tausend halbe Gründe eben immer tausend halbe bleiben ohne irgend welche überzeugende Kraft. Was Jäger sonst noch sagt über die Widersprüche bei Homer mit Parallelen aus Goethe und namentlich Shakespeare, über die Einheit, Komposition und Ökonomie der Dichtungen, über die Einheit und Individualität des Dichters, über Bild, Gleichnis und andere Kunstmittel: das alles atmet einen gesunden Realismus und verständnisvolle Einsicht in dichterisches Schaffen. Sehr willkommen ist endlich die Anleitung, Homer mit Schülern zu lesen. Weiter auf diesen zweiten Abschnitt einzugehen, verbietet der Raum. Es stehen aber hübsche Sachen darin.

Die Reden des ersten Teils über Schule und Vaterland wollen dem Vorwurf begegnen, als sei der Vorkämpfer des humanistischen Gymnasiums ein Stockphilologe, der die Zeit oder den Zeitgeist oder wie man das Irrlicht sonst bezeichnen mag, nicht verstehe. Sie beweisen in der That, dafs Jäger das philologische Lehramt und die gymnasiale Erziehung stets in ihrem Zusammenhang mit den Aufgaben unserer Nation in diesem unserm 19. Jahrhundert aufgefafst hat. Wer Veranlassung haben sollte, ähnliche Reden zu halten, kann sich an den vorliegenden ein Beispiel nehmen. Aus allen spricht ein warmes Herz, ein weiter Blick, ein gesundes und gereiftes Urteil, vor allem auch ein herzerfrischender Freimut: *μετὰ παρρησίας πάσης λαλεῖν τὸν λόγον.*

Und nun verzeihe mir der geneigte Leser, wenn ich noch einmal auf den dritten Teil zurückkomme. Es wird ja nichts helfen, aber es ist mir ein Herzensbedürfnis, im Anschlufs an Jägers pro domo meinen Kummer über die unglückselige Schulreform auszusprechen.

„Das humanistische Gymnasium kann seine Aufgabe als Vorbereitungsanstalt für akademische Studien nur dann lösen, wenn in seinem Lehrplan ein zentraler Unterrichtsgegenstand, auf allen Klassen mit überwiegender Stundenzahl ausgestattet, vorhanden ist".

Dieses Zentrum ist jetzt nicht mehr vorhanden, der Schwerpunkt liegt nicht mehr in den Altertumsstudien, es ist überhaupt kein Schwerpunkt mehr da, sondern ein Vielerlei von nebeneinander hergehenden Unterrichtsgegenständen, und dies Vielerlei zersplittert und schwächt die geistige Kraft der Schüler. Das Studium des Lateinischen und Griechischen und in Verbindung damit der alten Geschichte bindet die verschiedenen Unterrichtsfächer nicht mehr zusammen, es schafft für ihren wissenschaftlichen Betrieb

Digitized by Google

weder die historische Grundlage noch die psychologischen Voraussetzungen.

Was uns an Boden, an Licht und Luft entzogen ist, kann die Methode oder Virtuosität des Unterrichtens nicht ersetzen. Denn diese gepriesene Methode kann weder die Natur der Lehrer noch die Natur der Schüler verändern, sie trägt die Kraft der Wiedergeburt nicht in sich. Unsere Väter sind auch keine Dummköpfe gewesen, aber die alte Pädagogik legte ihre Eier ohne viel zu gackern — sagt Jäger.

Dazu kommt als besonders erschwerender Umstand, dafs der Jugend seit zwei Jahrzehnten vorgeredet wird, sie sei überbürdet. Darüber lächeln sie zwar, die robusten deutschen Jungen, wie weiland die römischen Auguren; aber die Kinder, sie hören es gern und machen es sich zu Nutze. Ferner: seit einem Menschenalter pfeifen es die Spatzen von den Dächern, dafs Griechisch und Latein und alte Geschichte recht unnütze Wissenschaften seien. Der Knabe wird schon gewöhnt, nach dem Marktwert der Kenntnisse zu fragen, und lernt nur mit Unlust, was ihm keinen unmittelbaren, keinen greifbaren Nutzen verspricht. Die Erziehung zu wahrhaft wissenschaftlicher, ernster, unerbittlicher Arbeit wird uns vom Haus und vom Staat ganz erheblich erschwert, und darin erblicken wir den gröfsten Schaden für unsere Jugend und damit für unser Volk.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Karl L. Leimbach, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten. I. Teil: Unterstufe und Mittelstufe. II. Teil: Oberstufe. Zweite nach den neuen preufsischen Lehrplänen vom 6. Januar 1892 umgearbeitete Auflage. Hannover, 1893, Carl Meyer (Gustav Prior). 237 und 164 S. 8. 1,80 M u. 1,60 M.

Das vorliegende Werk ist eine nach Mafsgabe der neuen Lehrpläne vom 6. Januar 1892 vorgenommene Umarbeitung eines von demselben Verf. schon früher herausgegebenen Leitfadens. Die Änderungen an dem ursprünglichen Werke, welche notwendig geworden waren, betreffen vorwiegend das Mafs und die Gruppierung des Unterrichtsstoffes; die innere Ausgestaltung desselben ist in beiden Ausgaben im wesentlichen dieselbe. Der erste Teil, welcher die Unterstufe mit umfafst, enthält eigentlich den Lehrstoff für die Mittelklassen, denn auf der Unterstufe ist eine besondere biblische Geschichte zu benutzen, und es kommen nur einzelne Abschnitte des Katechismus und einige Kirchenlieder und Bibelsprüche in Betracht. Den Hauptinhalt des 1. Teiles bilden daher die Pensa der Mittelstufe: eine Erklärung des Katechismus, die Bibelkunde, eine Übersicht über die Geographie von Palästina, sowie über das Kirchenjahr, Lebensbilder kirchlich hervorragender Persönlichkeiten von Luther bis auf die Neuzeit und endlich ein Überblick über die Entwicklung des evangelischen Kirchenliedes.

Digitized by Google

Der 2. für die oberen Klassen bestimmte Teil enthält eine Geschichte der christlichen Kirche von ihren Anfängen an bis heute, und einen Überblick über die christliche Glaubens- und Sittenlehre, daneben die allgemeinen Bekenntnisse der Kirche, die Confessio August., sowie eine Übersicht über die wichtigsten Unterscheidungslehren der christlichen Konfessionen. Der Verf. kann daher mit Recht von seinem Buche sagen, dafs ein Lehrer, welcher nur nach dem amtlichen Lehrplane unterrichten will, keins der vorgeschriebenen Lehrstücke in seinem Buche vermissen werde. Es mufs daneben hervorgehoben werden, dafs der gesamte Lehrstoff übersichtlich geordnet, die Darstellung klar und lebendig und überall das für den Schüler Bedeutsame geschickt in den Vordergrund gestellt ist. Niemand wird verkennen, dafs der Verf. für sein Buch Erfahrungen verwertet hat, welche nur durch langjährige Unterrichtspraxis erworben werden können.

Diesen Vorzügen des Buches gegenüber mufs der Ref. jedoch bekennen, dafs nicht jeder Lehrer in der Lage sein wird, den fachwissenschaftlichen Angaben des Verf. durchweg beizustimmen. Dies gilt im besonderen von seiner Darstellung der Bibelkunde, in welcher die Berücksichtigung mehrerer fast allgemein anerkannter Ergebnisse der neueren Bibelforschung vermifst wird. Der Pentateuch z. B. ist nach I S. 123 ein Werk des Moses und beruht auf mündlicher Überlieferung oder göttlicher Offenbarung. Dafs jedoch die biblische Kritik von einer Komposition des Pentateuches, von älteren und jüngeren Bestandteilen desselben redet und das Verhältnis des Deuteronomiums zu den früheren Büchern erörtert, davon erfährt man kein Wort; und doch sind das Erörterungen, welche in einer Bibelkunde füglich nicht umgangen werden können, vielmehr eine kurze, orientierende Darlegung erfordern. — In einer Anmerkung zu den Büchern Samuelis (S. 127) werden zwei Schreibfehler im alttestamentlichen Grundtexte nachgewiesen, nämlich 2. Sam. 21, 8, wo Merob statt Michal und ebendaselbst V. 19, wo statt Goliath Bruder des Goliath zu lesen ist. Dafs hier Schreibfehler vorliegen, ist zweifellos; aber es ist nicht recht ersichtlich, wozu das hervorgehoben wird, da jenes Kapitel mit seinem dem Schülerinterresse fern liegenden Inhalte wohl kaum jemals in der Schule gelesen wird. Sollen überhaupt Grundtextfehler berücksichtigt werden, um das Bibelverständnis zu erleichtern, so müfsten vor allem solche Bibelabschnitte berücksichtigt werden, welche für den Schulunterricht besonders in Betracht kommen, wie z. B. die Geschichte Sauls 1. Sam. 9 u. fg. Hier nennt V. 21 Saul sein Geschlecht das geringste der Stämme Benjamin, während es heifsen mufs: des Stammes Benjamin, da es unter den 12 Stämmen Israels nur einen dieses Namens gab. Ein anderer Schreibfehler liegt vor 10, 3, wo die Eiche Thabor statt Deborah bei Bethel genannt wird. Gemeint ist ein schon Genes. 35, 8 und Richt. 4, 5 er-

Digitized by Google

wähnter Baum. Ferner: 10, 12 fragen die Leute: Wie kommt Saul unter die Propheten? Wer ist ihr Vater? In der zweiten Frage mufs es heifsen: Wer ist sein Vater? Denn es soll der Verwunderung Ausdruck gegeben werden, dafs der Sohn des Landmannes Kis unter die Propheten gegangen ist. In 2. Sam. 5, 8, wo von der Eroberung Jerusalems durch David die Rede ist, fehlt zum Vordersatze der ganze Nachsatz, welcher glücklicherweise 1. Chron. 11 (12), 6 erhalten ist. Dieses Verzeichnis von Schreibfehlern könnte fortgesetzt werden, wenn es überhaupt in einen Leitfaden gehörte. — Die Frage, ob der Psalter auch Lieder aus der Zeit der Makkabäer enthält, entscheidet der Verf. S. 129 im negativen Sinne; ganz entgegengesetzt der neueste Psalmenerklärer Friedr. Baethgen in der Einleitung zu seinem Handkommentar S. 31. — Die Lösung des Problemes im Buche Hiob findet der Verf. nicht in der eindrucksvollen Rede Gottes, sondern in der Rede des Elihu, welche schon der Sprache nach sich als der Nachtrag eines späteren Autors kund giebt und die Einheit des ganzen Buches stört. Elihus Anwesenheit bei dem leidenden Hiob wird weder im Prolog noch im Epilog erwähnt, und dennoch übt er Kritik an den Reden Hiobs wie seiner Freunde, wobei man nicht weifs, woher er Kunde von ihnen hatte. Bei der Annahme eines späteren Verfassers der Elihu-Rede erledigt sich diese Schwierigkeit von selbst, denn derselbe hatte die Reden Hiobs und seiner Freunde geschrieben vor sich. — S. 136 wird dem Jesaias auch die Abfassung von Jes. Kap. 40—66 zugeschrieben, obgleich in ihnen bereits der Perserkönig Kyros und die Eroberung Babylons im Jahre 538 v. Chr. erwähnt werden. — Auch in betreff der Angaben über einzelne neutestamentliche Schriften wird der Verf. Einspruch erfahren, wie z. B. hinsichtlich des 2. Briefes Petri, dessen Authentie nicht beanstandet wird, obgleich sich darin (III 15 u. 16) bereits ein Hinweis auf eine Sammlung der paulinischen Briefe findet. — Zu ändern ist endlich der Satz I 204: Auch in Brandenburg war 1539 Joachim I. gestorben, und sein Sohn Joachim II. führte die Reformation ein. Mit dem „auch" wird auf dem Tod Herzogs Georg von Sachsen verwiesen, welcher im Jahre 1539 erfolgte; Joachim I. aber starb schon im Juli 1535.

Berlin. J. Heidemann.

F. Hoffmann, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Siebente Abteilung: für Obersekunda. Auswahl aus der klassischen Litteratur des Mittelalters. (I.—III. Abteilung: für Sexta, Quinta und Quarta, von J. Hopf und K. Paulsiek, neu bearbeitet von K. Paulsiek und Chr. Muff; IV.—VI. Abteilung: für Untertertia, Obertertia und Untersekunda, von Chr. Muff.) Berlin 1893, G. Grotesche Verlagsbuchhandlung. VIII u. 175 S. 8. geb. 2 M.

Die vorliegende Auswahl aus der klassischen Litteratur des Mittelalters verzichtet aus guten Gründen darauf, „abgerissene

Digitized by Google

Bruchstücke aus zahlreichen Dichtern" vorzuführen; sie sucht vielmehr eine klare Vorstellung von den wichtigsten Erscheinungen auf dem Gebiete der mittelalterlichen Litteratur zu geben durch Aufnahme „gröſserer, möglichst abgerundeter und zusammenhängender Abschnitte aus den besten Dichtungen". Mit vollem Rechte ist daher der gröſste Teil des Buches (110 von 140 Seiten Text) den beiden Volksepen, dem Nibelungenliede und der Gudrun, gewidmet. Von dem höfischen Epos sollen die Schüler eine Vorstellung erhalten durch Vorführung zweier Werke Hartmanns von Aue, des Iwein und des armen Heinrich. Endlich ist die Lyrik trefflich vertreten durch die Aufnahme einer verhältnismäſsig groſsen Anzahl der besten Lieder Walthers von der Vogelweide. Da eine Wiedergabe der vollständigen Epen sich aus äuſseren wie inneren Gründen verbot, so hat Hoffmann von diesen nur die besten und wichtigsten Teile in der mhd. Form aufgenommen und den Inhalt der ausgelassenen Teile in knapper, klarer Prosaerzählung angegeben, so daſs die Schüler einen deutlichen Überblick über die ganze Dichtung erhalten. Was die Auswahl aus dem Nibelungenlied anlangt, so wird sie im allgemeinen gewiſs den vollen Beifall jedes Kenners der Dichtung erlangen; bedauert habe ich nur, daſs Hagens Zusammentreffen mit den Nixen und dem grimmen Fährmann an der Donau, ferner der nächtliche Kampf im Baiernlande und endlich der Saalbrand im Hunenlande keine Aufnahme gefunden haben, sondern nur in dem Prosabericht erwähnt werden; diese drei Scenen enthalten soviel urwüchsige Kraft und grausige Schönheit, die meiner Erfahrung nach niemals ihren Eindruck auf die Schüler verfehlt, daſs es sich wohl verlohnt hätte, hier und da an den anderen Aventiuren zu kürzen und Raum hierfür zu schaffen. Rückhaltlose Anerkennung verdient dagegen m. E. die Auswahl aus den Dichtungen Hartmanns und aus der Gudrun. Mit Recht hat sich Hoffmann darauf beschränkt, von dem letztgenannten Epos nur die Teile wiederzugeben, die nach Müllenhoffs Untersuchung und Martins Nachprüfung als die ältesten angesehen werden; mag man auch die Versuche, die alten Epen selbst aus den Überarbeitungen der Überlieferung wiederzugewinnen, für nicht viel mehr als ein geistreiches und scharfsinniges Spiel kritisch und ästhetisch hochveranlagter Männer halten, das eine Gute haben jene Untersuchungen jedenfalls gehabt, daſs sie die besten Bestandteile der Epen klar erkannt und scharf hervorgehoben haben; und, da unsere Schüler unter keinen Umständen mit dem durch einen Wust von Überarbeitungen entstellten Epos bekannt gemacht werden dürfen, wenn man ihnen dessen Lektüre nicht absichtlich langweilig machen will, so genügt es, wenn ihnen dieses Beste vorgeführt wird. Sehr zu billigen ist ferner die Gruppierung der Lieder Walthers nach den Gesichtspunkten „Lenz und Liebe" und „Staat, Kirche und Welt"; die Gedichte der letzten Gruppe hat Hoffmann chronologisch geordnet

Digitized by Google

und ihr Verständnis durch kurze Hinweise auf die Zeitereignisse erleichtert. Bin ich demnach mit der Grundanlage des Werkchens im ganzen durchaus einverstanden, so darf ich doch ein Bedenken und Bedauern nicht verschweigen, das nämlich, daſs als Vertreter des höfischen Epos Hartmann von Aue mit seinem Iwein und dem armen Heinrich und nicht Wolfram von Eschenbach mit dem Parzival gewählt worden ist. Hoffmann sagt in der Vorrede, daſs es aus verschiedenen Gründen ihm nicht rätlich und sogar ausgeschlossen erschienen sei, auch den „Parzival“ oder „Tristan und Isolde“ zu berücksichtigen. Eine Berücksichtigung von „Tristan und Isolde“ halte auch ich für ausgeschlossen; dagegen hätte ich gewünscht, daſs die fünfzehn Seiten, die nun auf Hartmann entfallen, ganz dem Parzival gewidmet worden wären. Ich zweifle nicht, daſs Hoffmann seine guten Gründe gehabt hat; aber meines Erachtens überragt die Parzivalsage die übrigen Sagen des höfischen Epos so gewaltig an innerem Wert und an Bedeutung auch für die Gegenwart, daſs, mochten auch die Schwierigkeiten der Auswahl groſs sein, der Versuch hätte gemacht werden sollen, dies Epos durch Wiedergabe einzelner Teile und Inhaltsangaben der übersprungenen den Schülern im Zusammenhange vorzuführen. — Der mhd. Text ist durchweg nach guten Textausgaben abgedruckt: das Nibelungenlied nach Zarncke, die Gudrun nach Martin, der Iwein nach Benecke-Lachmann, der arme Heinrich nach Schulz, die Lieder Walthers nach Wilmanns. — Dem Text der Dichtungen ist zunächst hinzugefügt ein sorgfältig gearbeitetes Wörterverzeichnis, das alle Wörter aufführt, deren mhd. Bedeutung von der neuhochdeutschen abweicht, oder die sich im Neuhochdeutschen nicht mehr finden; ferner nimmt es Rücksicht auf Formen, die für den Anfänger nicht leicht zu erkennen sind, wie *deich, deiz, bedaht, bekêrâ* u. a.; auſserdem giebt es hier und da Hinweise auf syntaktische Besonderheiten (z. B. die Bemerkung über das suffigierte —*ne*) und Anleitung zur Übersetzung mancher dem Mittelhochdeutschen eigentümlichen Wendungen. Wünschenswert wäre es, wenn bei Wendungen wie *smaehe haben, fürnames niht* u. a. nicht einfach die Übersetzung, sondern auch die Grundbedeutung der Worte *smaehe* und *fürnames* angegeben wäre, damit der Schüler erkennt, wie diese Wendungen zu der Bedeutung „verachten“ bezw. „ganz und gar nicht“ kommen; auch wäre es zweckmäſsig, wenn die Bestandteile zusammengesetzter Wörter durch einen kleinen Strich kenntlich gemacht würden, damit den Schülern der Unterschied der Silben *er-* und *ge-* in Wörtern wie *er-manen* und *ermen, ge-ruowen* und *gerwen* schon durch den Druck deutlich wird. — In dem grammatisch-litterarischen Anhang giebt Hoffmann zuerst einen kurzen Überblick über die Stellung der deutschen Sprache zu den übrigen indogermanischen Sprachen, sowie über ihre geschichtliche Entwickelung, sodann einen knappen, aber völlig ausreichenden Abriſs der mhd. Grammatik und das Wichtigste

Digitized by Google

über die Verslehre; in dem Abriſs der Grammatik sind als wohlgelungen hervorzuheben die Deklinations- und Konjugationstabellen, weniger gelungen ist der Abschnitt über die Lautlehre. Endlich fügt er noch einige litterarische Bemerkungen zu den im Lesebuch enthaltenen Gedichten hinzu, die die wichtigsten Ergebnisse der Forschung über diese in gedrängter Form wiedergeben. — Die Ausstattung des Buches ist, was Papier und Druck anlangt, trefflich; die Schrift ist groſs und, was bei mhd. Texten besonders wichtig ist, klar und übersichtlich. Die Zeilenzahlen sind überall angegeben; praktischer wäre es vielleicht gewesen, bei den strophischen Dichtungen Strophenzahlen, und nur bei den nichtstrophischen die Zeilenzahlen zu geben. Das Buch ist nach alledem sehr wohl geeignet für die erste mhd. Lektüre und kann zur Einführung an den höheren Lehranstalten warm empfohlen werden.

Cassel. H. Schmitt.

Freytags Schulausgaben klassischer Werke für den deutschen Unterricht: 1) Goethes Hermann und Dorothea, 2) Kleists Prinz Friedrich von Homburg, geb. je 0,50 M; 3) Kleists Hermannsschlacht, 4) Schillers Jungfrau von Orleans, 5) Schillers Tell, geb. je 0,60 M. Leipzig 1893, G. Freytag.

Vorliegende Schulausgaben klassischer Werke der neuhochdeutschen Litteratur für den deutschen Unterricht, besorgt von Dr. Hauffen, Dr. Khull, Prof. Benedict, Prof. Ullsperger, Direktor Strzemcha, sind in erster Linie dazu bestimmt, den Schüler bei seiner Vorbereitung oder Privatlektüre zu unterstützen. Sie bieten zu diesem Zwecke den Text in der für die Schulen amtlich angeordneten Rechtschreibung. Eine dem Text vorangehende Einleitung enthält die nötigen litterarhistorischen Angaben und Erörterungen über die stoffliche Grundlage des Kunstwerkes, die dichterische Umgestaltung dieser stofflichen Grundlage, über Sprache, Metrum, besondere Eigentümlichkeiten. Dem Text folgen Anmerkungen, die dem Schüler sachlich oder sprachlich schwierige oder der Erklärung bedürftige Stellen und Ausdrücke erklären, so daſs es möglich ist durch Ersparung von Unterrichtszeit eine gröſsere Anzahl von Werken in der Schule zu behandeln. Einleitung und Anmerkungen sind nach Inhalt und Umfang so bemessen, daſs sie den Lehrer nicht überflüssig machen. Die Brauchbarkeit dieser Schulausgaben wird noch erhöht durch Beigabe sorgfältig ausgeführter Kärtchen und Bilder (Plan der Schlacht bei Fehrbellin, Kärtchen von Frankreich und den Niederlanden, Kärtchen der Urschweiz, Abbildung des Rütli, der Tellsplatte). Die äuſsere Ausstattung (Papier, Druck, Einband) ist vortrefflich.

Freiburg i. B. L. Zürn.

Digitized by Google

Prinz Friedrich von Homburg. Ein Schauspiel von Heinrich von Kleist. Mit ausführlichen Erläuterungen für den Schulgebrauch und das Privatstudium von J. Heuwes. Mit einer Text-Illustration. Paderborn 1892, F. Schöningh. 176 S. 1,20 M.

Die Ausgabe ist eine von sorgfältigem Fleiſs und eindringendem Verständnis des Verf.s Zeugnis ablegende Arbeit, sehr wohl geeignet, dem Zwecke zu dienen, für den sie bestimmt ist: das Verständnis der herrlichen Schöpfung Kleists in Schule und Haus zu fördern.

Die Anmerkungen unter dem Text — eine Einrichtung freilich, welche den Gebrauch der Ausgabe in der Klasse selbst nicht empfiehlt und überhaupt die Gefahr in sich birgt, die Aufmerksamkeit vom Text allzu leicht abzulenken und das eigene Nachdenken zurückzudrängen, — diese Anmerkungen also führen gründlich in die geschichtlichen Verhältnisse ein und enthalten überhaupt das Wichtigste, was zum Verständnis des Dramas gehört, namentlich auch treffliches Material für die Behandlung in den oberen Klassen.

Sehr dankenswert sind hier z. B. gleich die dem Personenverzeichnis beigefügten Anmerkungen, die einen vorläufigen raschen Einblick in wichtige, das Verhältnis der dichterischen Arbeit zur Geschichte betreffende Punkte ermöglichen. In den Bemerkungen zu den einzelnen Aufzügen und Auftritten ist zunächst immer — auch äuſserlich durch den Druck hervorgehoben — ihr Inhalt kurz und treffend zusammengefaſst und ihre Bedeutung im Zusammenhang des Ganzen sowie für den Fortschritt der Handlung hervorgehoben, dann das einzelne gründlich nach Inhalt und Form erklärt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Eigenart, gelegentlich mit Einflechtung sprachgeschichtlicher Hinweise. Man wird hier kaum etwas Erwähnenswertes vermissen und eher hin und wieder meinen, des Guten sei etwas zu viel geschehen; das gilt auch von Anklängen an andre Dichtungen, die gewissenhaft verzeichnet sind. Auf bedeutsame Wendepunkte im Stück und psychologisch wichtige Vorgänge, die bei flüchtigem Lesen leicht übersehen werden können, wird gebührend aufmerksam gemacht und ihre Bedeutung mit feinem Verständnis gewürdigt.

Dazu kommt ein 30 Seiten umfassender Anhang. In diesem verbreitet sich der Verf. zunächst knapp und geschickt über den Dichter und seine Werke im allgemeinen, sodann über die Entstehung des „Prinzen von Homburg“, über die Schicksale der Dichtung und ihre Beurteilung durch hervorragende Kunstkenner sowie über die stoffliche Grundlage und das Verhältnis der dichterischen Wahrheit zur geschichtlichen Wirklichkeit bezüglich der Thatsachen wie Personen; hier fehlt auch ein Plan der Schlacht bei Fehrbellin nicht aus Merians theatrum Europaeum. — Es folgt eine eingehende Darlegung der Art und des Hauptthemas des Schauspiels, wobei der Verf. die von Hans von Wolzogen ver-

Digitized by Google

tretene, übrigens bereits von Bulthaupt in seiner „Dramaturgie der Klassiker“ überzeugend zurückgewiesene Auffassung des Stückes als eines Lustspiels anziehend erörtert und seinen historisch-nationalen Charakter wie psychologischen Gehalt treffend würdigt. — Der sechste Abschnitt giebt eine sehr anschauliche Übersicht über den Gang der Handlung mit graphischer Darstellung nach Unbescheids bekanntem Vorgang. Darauf werden die sprachlichen und metrischen Eigentümlichkeiten in einem besonderen Abschnitt im Zusammhang besprochen. Zum Schlufs sind drei vaterländische Gedichte Kleists abgedruckt: „Germania an ihre Kinder“, das Sonett „an die Königin von Preufsen“ mit Zollings und Bernays' Würdigung des Gedichts und „das letzte Lied“ mit Fouqués schöner Einführung.

Das mag genügen zur Kennzeichnung des reichen Inhalts des Bändchens, das in mancher Hinsicht die gediegene Arbeit Zürns (Leipzig 1881, Verlag von Siegismund und Volkening) gerade für die Zwecke der Schule ergänzt, ohne sie entbehrlich zu machen. Dem Lehrer bietet es vortreffliche Anregung für die Vorbereitung und auch in der Hand strebsamer Schüler wird man es gern sehen. Mit der einschlägigen Litteratur ist der Verf. gründlich vertraut; doch ist ein Hinweis auf Otto Brahms Arbeit über Kleist wohl am Platz. Die Ausgabe sei neben der erwähnten von Zürn bestens empfohlen.

Wetzlar. H. Neuber.

Hugo Mužik, Stoff und Mittel des Unterrichts in den klassischen Sprachen. Krems a. D. 1893, Österreicher. 71 S. 8. 1 M.

Dafs der Titel des Buches nicht glücklich gewählt ist, gesteht der Verf. im Vorwort selbst zu; es wird eigentlich nur von lateinischen Schriftstellern und von den Grundsätzen, die bei Herstellung lateinischer Schulaufgaben befolgt werden sollen, gehandelt. Ganz nebenher ist von der rechten Schulzeit, den schädlichen Freitischen, der wünschenswerten Einheit in der Orthographie, der Schwierigkeit bei Beurteilung der Schülerleistungen und der kläglichen Lage der Lehrer die Rede. Aber das Buch leidet noch weiter an Einseitigkeit. Es befafst sich fast ausschliefslich mit österreichischen Verordnungen, Gewohnheiten und Zuständen und verwertet von der einschlägigen Litteratur nur einen sehr kleinen Teil. Männer wie Schrader, Schiller und Frick, die doch in solchen Fragen gehört zu werden verdienen, werden mit keinem Worte erwähnt, selbst der grofse Pädagoge an der Universität Prag, O. Willmann, wird mit Stillschweigen übergangen, und die Berichte der preufsischen Direktorenversammlungen sind für M. nicht vorhanden. Indessen auch in der Beschränktheit könnte sich der Meister zeigen; es könnte Mužik von allen bisherigen Leistungen abgesehen uns doch etwas Brauchbares, eine Bereicherung der pädagogischen Litteratur geboten

Digitized by Google

haben. Dies ist aber nicht der Fall. Es soll nicht verkannt werden, daſs der Verf. kerngesunde Anschauungen hat und sie mit Eifer verficht. So tritt er warm für die Konzentration des Unterrichts ein, ohne zu vergessen, daſs die Klassikerlektüre auch Selbstzweck sein muſs; er will die Cicerolektüre, die leider jetzt sehr in den Hintergrund gedrängt ist, zum Mittel- und Kernpunkt des lateinischen Unterrichts gemacht wissen; er eifert gegen die Schülerkommentare; er wünscht dringend und aus guten Gründen die Aufhebung des Nachmittagsunterrichts; er stellt eine Reihe von Grundsätzen für Bearbeitung von Schultexten auf, die Beachtung verdienen, u. a. m. Aber es finden sich doch auch verfehlte Sachen in Menge. Die Verteidigung des Nepos ist miſsglückt, wie sie miſsglücken muſs; der Wert der Liviuslektüre wird gewaltig unterschätzt; was das Schlimmste ist, Sophokles, Herodot, Demosthenes und Thukydides werden kurzer Hand aus dem Lehrplan des Gymnasiums gestrichen. Der Herr Verf. verlangt, und er ist mit seiner Forderung im Rechte, durch „Argumente" widerlegt zu werden (die Fremdwörter spielen in der buntscheckigen Schrift eine groſse Rolle); ich bedaure, ihm hier mit Gründen nicht dienen zu können, der Raum reicht dazu nicht aus; ich bin aber in der glücklichen Lage, ihn auf die Verhandlungen der Pommerschen Direktoren-Konferenz v. J. 1885 verweisen zu können; dort findet er eine Zusammenstellung der lateinischen und griechischen Schulschriftsteller, letztere von mir, und ich denke, er findet sie auch hinreichend begründet.

Cassel. Christian Muff.

O. Kübler, Lateinisches Pensum für die unterste Gymnasialklasse (Sexta). Zweite, nach den Lehrplänen vom Jahre 1892 umgearbeitete Auflage. Berlin 1893, Wiegandt & Grieben. Grammatischer Teil IV u. 42 S., Übungsbuch IV u. 67 S. 1,75 M.

Küblers lateinisches Elementarbuch für Sexta besteht aus zwei getrennten Teilen: aus dem grammatischen Teile und aus dem Übungsbuche nebst einem Wörterverzeichnis zu den lateinischen Übungsstücken. Der grammatische Teil ist im wesentlichen eine Wiederholung des Sextanerpensums aus den „lateinischen Pensen für die unteren Gymnasialklassen" desselben Verf.s, die Ref. in dieser Zeitschrift 1888 S. 436 angezeigt hat. Die neuen Lehrpläne vom Jahre 1892 nötigten den Verf. nicht, eine grundsätzliche Änderung vorzunehmen (vgl. die Darlegung der leitenden Gesichtspunkte des Verf.s im Jahresbericht des K. Wilhelms-Gymnasiums in Berlin 1892), nur sind die Deponentia jetzt dem Pensum der Quinta zugewiesen. Zur Ausarbeitung eines Übungsbuches dagegen, das auch Beispiele zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische enthielte, ist der Verf. — sicher zum Vorteile seiner Bestrebungen — durch die Forderungen der neuen Lehrpläne gezwungen worden.

Digitized by Google

Das Übungsbuch tritt der gediegenen Bearbeitung des grammatischen Teiles würdig zur Seite. Es wird von Einzelsätzen ausgegangen, die zuweilen auch in einen gewissen Zusammenhang unter einander gebracht sind, dann werden eine Anzahl Fabeln und leicht verständliche Sagen und Erzählungen aus dem griechischen und römischen Altertume in einer für die unterste Stufe passenden Form eingefügt und in den deutschen Sätzen wieder verwertet. Die Heranziehung einer weit gröfseren Anzahl von später häufig vorkommenden Abstrakta, als wir gewöhnlich in den Elementarbüchern finden, giebt auch den Sätzen einen anderen und zwar gehaltvolleren Inhalt. Die Wiederholung desselben Gedankens unter mannigfachen Formen schadet nichts, aber einige Sätze dürften dem Verständnis der Sextaner Schwierigkeiten bereiten. Doch wird der Lehrer diese leicht durch Vorführung irgend eines konkreten Beispiels heben können. Die höchste Anerkennung verdient aber die aufserordentliche Sorgfalt und das Geschick, das auf die Bestimmung der Wortbedeutungen verwandt ist. Hier erkennt man nicht nur den erfahrenen Schulmann, der immer das Ganze und die Bedürfnisse aller Stufen des lateinischen Unterrichts im Auge hat, sondern auch den feinen Kenner beider Sprachen. Der Kundige wird bald merken, wie durch die gewählten Bedeutungen und Wortverbindungen manchen in höheren Klassen häufig vorkommenden falschen Anwendungen von vornherein vorgebeugt wird. Ref. mufs gestehen, dafs ihm sogar die Durchsicht des Wörterverzeichnisses dadurch zu einer interessanten Lektüre geworden ist.

Der Druck des Buches ist sehr sauber und korrekt. Es sind dem Ref. nur wenige Druckfehler aufgefallen. Im grammatischen Teile sind S. 14 zwei Wörter durch Verschiebung des Satzes an die unrechte Stelle gekommen; S. 34 ist wohl das Pf. *assīdi* statt *assēdi* nicht beabsichtigt, sondern nur ein Druckfehler, weil gleich darunter *consēdi* steht und auch im Wörterverzeichnis *assēdi* sich findet. Im Wörterverzeichnis steht fälschlich *nex*, *nĕcis* für *nex, nĕcis*, bei *pēs, pĕdis* fehlt die Angabe der Quantität, bei *rado* steht *rasi* im Sup. statt *rasum*.

Das tüchtige Buch wird gewifs allgemeine Anerkennung finden und nun, da dem Mangel eines Übungsbuches, der die Einführung der „lateinischen Pensa“ des Verf.s an anderen Anstalten vor allem erschwert hat, abgeholfen ist, sicher auch eine weitere Verbreitung finden. Im Interesse des lateinischen Unterrichts können wir nur wünschen, dafs der Verf. sein in dem erwähnten Jahresberichte ausgesprochenes Vorhaben, die lateischen Pensa in der neuen Gestalt bis Untersekunda fortzusetzen, recht bald ausführt.

Gera. Richard Büttner.

Digitized by Google

M. Wetzel, Griechisches Lesebuch mit deutschen Übungsstücken für Unter- und Ober-Tertia. Dritte, mit Rücksicht auf die neuen preuſsischen Lehrpläne umgearbeitete Auflage. Freiburg im Breisgau 1893, Herdersche Verlagsbuchhandlung. XI und 217 S. 2,20 M, geb. 2,55 M.

Das griechische Übungsbuch von Wetzel hat in verhältnismäſsig kurzer Zeit die dritte Auflage erlebt, ein Beweis, daſs seine Vorzüge Anerkennung finden und seine Mängel ertragen werden. Dennoch unterscheidet sich die neue Auflage sehr von der früheren, wie auch diese sich von der ersten gar weit entfernt hatte. Will der Verf., der durch die jüngsten Änderungen den neuen preuſsischen Lehrplänen gerecht zu werden meint, diesen auch in Zukunft genügen, so wird er die jetzige Gestalt seines Werkes in der Hauptsache als die endgültige betrachten müssen und nicht wieder durch eine neuerliche Auflage die frühere verdrängen dürfen.

Die leitenden Gedanken der zweiten Auflage zu ändern, sah W. keinen Grund: er läſst auch jetzt den Tertianer zunächst einen Kursus des Regelmäſsigen durchmachen, alsdann einen solchen der wichtigsten Unregelmäſsigkeiten, nach deren Überwältigung von der für sein Verständnis zugeschnittenen Lektüre zu der der Anabasis geschritten werden soll, und schlieſst mit einer erweiternden Wiederholung der Formenlehre, bei der fast ausschlieſslich Paraphrasen der Anabasis durch Übersetzungen in das Griechische den Stoff zur Einübung liefern. Nur hat er ein Dutzend unregelmäſsiger Verba, die bisher vor dem Übergange zur Anabasis geübt worden sind, dem Erweiterungskursus zugewiesen, um der neuen Unterrichtsordnung entsprechend früher an die Anabasis gehen zu können. Die Ausführung des Gedankens dagegen ist etwas anders ausgefallen. Waren früher Übertragungen aus dem Griechischen und solche aus dem Deutschen als gleich wirksame Übungsmittel in demselben Umfange geboten, so treten jetzt, wir wissen aus welchem Grunde, die ersten mehr in den Vordergrund, sowohl durch den eigenen Umfang als auch durch das Verhältnis der deutschen Übungsstücke zu den griechischen, an die jene sprachlich und inhaltlich angeschlossen sind; daher ist auch der Titel des Werkes, der früher „Übungsbuch“ lautete, geändert in „Lesebuch“.

Was ich über Inhalt und Form der Sätze in der zweiten Auflage (Jahrgang XLIV S. 626ff.) gesagt habe, gilt auch für die dritte Auflage. Einerseits bildet W. durch allerhand Kombinationen aus einem verhältnismäſsig geringen Vokabelschatz gar zu viel Sätze, die durch ihren Inhalt Bedenken erregen. Wie soll ich mir die Sachlage ausmalen, in der *ἡ κραυγὴ τὴν φυγὴν κωλύει*? Darf ich die Moral predigen, die aus den Worten spricht: *ἄδικα πράττεις· ἄκοντας γὰρ τοὺς ἀνθρώπους οὐ δεῖ ἀναγκάζειν*? Ist es wahr, was ein deutscher Satz lehrt, daſs die Erde den Menschen freiwillig die Nahrung bietet?

Digitized by Google

Anderseits beschleicht mich auf den ersten Bogen und in sämtlichen zusammenhängenden Lesestücken gar zu häufig das Gefühl, daſs der Grieche den Gedanken nun und nimmermehr in der von W. gewählten Form ausgedrückt hätte. Das Verbum *ἐγκωμιάζειν* hat er jedenfalls nicht vom bildenden Künstler gebraucht wie W. in den Worten *οἱ τεχνῖται τὴν τῶν θεῶν πρὸς τοὺς γίγαντας μάχην ἐγκωμιάζουσιν*, und jedenfalls nur von sittlichen Gröſsen oder sittlichen Regungen, während W. schreibt: *Ὅμηρος τὴν τοῦ Ἀχιλλέως πρὸς τοὺς Ἀτρείδας ὀργὴν ἐγκωμιάζει*. Was wir an anderer Stelle lesen: *οἱ στρατιῶται λίθους εἰς τὸν ποταμὸν ῥίπτοντες διαβαίνουσιν*, soll zweifelsohne bedeuten: *οἱ στρατιῶται τὸν ποταμὸν διαβαίνουσι λίθοις γεφυρώσαντες*. *Οἱ δοῦλοι φόβον ἔχουσι τῶν δεσποτῶν* ist so wenig griechisch wie *servi dominorum timorem habent* lateinisch. Vom Befragen des Apollo und dem Bescheide der Priesterin lesen wir alle anderen Ausdrücke, nur nicht die richtigen *ἐπερωτᾶν* (*ἐπερέσθαι*) und *ἀναιρεῖν*. Auch die zusammenhängenden Lesestücke, deren Zahl sehr vermehrt worden ist, kranken noch an den Fehlern, die ich in der Anzeige der zweiten Auflage gekennzeichnet habe, und zwar so, daſs diese in den ersten Stücken in geradezu unerträglicher Menge sich finden, in dem Maſse, in dem die Bekanntschaft mit der Formenlehre zunimmt, ihrerseits abnehmen, aber nicht einmal in den letzten Stücken ganz verschwinden. W. selbst hat sich laut Vorrede sagen müssen, „daſs die zu früh gebotenen zusammenhängenden Stücke inhaltlich und sprachlich manche Härte aufweisen müssen“, und meint in der Aufnahme solcher Stücke noch Maſs gehalten zu haben, insofern er erst von der Komparation an regelmäſsig zusammenhängenden Lehrstoff darbiete. Aber noch diese Stücke unter „Komparation“, um wie viel mehr die vorhergehenden, haben auſser den Vokabeln kaum etwas Griechisches an sich und beweisen, daſs gut Ding Weile haben will, und nicht schon ernten kann, wer kaum erst gesäet hat. Gelingt es nicht, gröſsere zusammenhängende Stücke in wirklichem Griechisch für den Anfänger zusammenzustellen, so begnüge man sich mit kleineren (z. B. Anekdoten); und sollten auch diese miſslingen, was ich nicht für notwendig halte, so thäte man besser, ganz auf Zusammenhänge zu verzichten, als den Kopf des Anfängers mit den irrigsten Vorstellungen über den Geist der Sprache zu füllen, die später wieder ausgetrieben werden müssen. W. hat sich übrigens diesen Teil seiner Aufgabe dadurch erschwert, daſs er einen zu geringen Teil der Konjugation parallel mit der Deklination übt und, um die Aufmerksamkeit des Schülers auf die jedesmalige Aufgabe zu konzentrieren, ihm Scheuklappen anlegt, die ihm nicht gestatten, auch nach den Seiten zu blicken. — Zum Schluſs noch einige Bemerkungen, die die syntaktische Seite betreffen. Mehrfach lese ich in den Stücken Genetive, die attributiv gestellt sind und doch nicht als Attribute

Digitized by Google

gelten dürfen; z. B. in *αἱ πολλῶν ὀρνίθων φωναὶ καλαί εἰσιν*, das, grammatische Korrektheit vorausgesetzt, nur bedeuten könnte: vielstimmige Vogellieder sind schön; in *ἡ πάσης τέχνης ἀρχὴ χαλεπή ἐστιν*; in *τὰ πολλῶν θηρῶν κρέα τοῖς ἀνθρώποις ἀγαθὴν τροφὴν παρέχει*. Der Artikel ist fehlerhaft in *τῆς πέτρας* S. 26 Z. 13 v. o. (oder meint W. die Kadmea? Jedenfalls setzt er Z. 22 *ἀκρόπολις* für *πέτρα* ein) und S. 91 Z. 12 v. u.; sein Fehlen unzulässig § 32, 1 vor *τῆς γυναικός*, S. 78 Z. 6 v. u. vor *κήτει*, S. 89 Z. 6 v. u. vor *πατήρ*. Die Worte *ἐν αὐτῇ* stehen S. 68 Z. 13 v. u. sinnwidrig am Anfang des Satzes, wo sie *in ipsa*, nicht *in ea* bedeuten. § 52 dürfte *ταῦτα τὰ σιτία, ἅττα σοι ἥδιστά ἐστιν* zu ändern sein in *ἅττα σοι ἥδιστά ἐστι σιτία*. Der Potentialis in *τοὺς ἄλλους, οὓς ἂν ἐκεῖνος αὐτῷ ἐπιθείη, τελέσαι* (S. 73 Z. 8 v. u.) ist in dem Bescheide der Priesterin befremdend. Endlich hätte *γράφειν ὅπως* „beantragen, daſs“ nicht dem Plutarch entlehnt werden sollen.

Daſs ein Schüler aus W.s Lesebuch einen dem Umfange des Werkes entsprechenden Teil des griechischen Sprachgeistes einsaugt, bestreite ich: gewiſs aber ist für mich, daſs er die griechische Formenlehre mit dieser Unterstützung sich aneignen kann.

Züllichau. P. Weiſsenfels.

Iwán Télfy, Chronologie und Topographie der griechischen Aussprache. Nach dem Zeugnisse der Inschriften. Saxa loquuntur. Leipzig 1893, Wilhelm Friedrich. 86 S. 8. 2 M.

Die Freude, die man über den schönen Titel der Schrift empfindet, hält leider nicht lange vor. Statt einer Kritik sei lieber eine Probe abgedruckt, aus der sich die Methode und die Tendenz des Buches beurteilen läſst. Nachdem Verf. alt-theräische Schreibungen wie *Ῥεξανορ* = *Ῥηξάνωρ*, *Περαιεύς* = *Πειραιεύς* u. dgl. angeführt hat, unter die auch *αϝυτο* = *αὐτοῦ* geraten ist, fährt er S. 1 unten fort: „Damals schrieb man also auf der Insel Thera diese homerischen Wörter *ἄειδε, εἶδον, εἴδωλον, εἶπον, ἕκαστος, ἑλεῖν, αὐίαχος, αὐερύω, λείπεν, οὐδὲν* auf folgende Weise: *αεδε, Fεδον, Fεδολον, Fεπον, Fεκαστος, Fελεν, αFιακΗος, αFερύω, λεπεν, οδεν*. Wenn also die Schrift damals, wie die Erasmianer behaupten, phonetisch gewesen wäre, so hätten die Bewohner der Insel Thera obige Wörter phonetisch aussprechen müssen. Die Erasmianer sprechen sie aber so aus: aeide, eidon, eidōlon, eipon, hekastos, helein, auiachos und aŭiakhos, auerŭo und aŭreŭo, leipein, uden. Folglich widerlegen sie sich selbst. Denn einerseits sagen sie, die Schrift sei phonetisch gewesen, und andererseits sprechen sie die homerischen Wörter doch anders aus, als sie im 7. Jahrhundert auf der Insel Thera geschrieben wurden“.

Durch solche Beweisführung wird es dem Verf. nicht schwer,

Digitized by Google

das hohe Alter der bei den jetzigen Griechen herrschenden Aussprache in einer seiner Überzeugung nach zwingenden Weise zu erhärten.

Halberstadt. H. Röhl.

Gustav Schneider, Hellenische Welt- und Lebensanschauungen in ihrer Bedeutung für den gymnasialen Unterricht. Gera 1893, Hofmann. 43 S. 8.

Es ist ein warmer Freund des humanistischen Gymnasiums, der hier darüber nachdenkt, wie der weitverbreiteten Abneigung gegen das Gymnasium und namentlich gegen den Betrieb der klassischen Sprachen am besten begegnet wird.

Von der Überzeugung ausgehend, daſs sich unser Unterricht bisher zu einseitig an das Gedächtnis und den Verstand und zu wenig an das Gemüt und die Phantasie gewendet habe, legt der Verf. auf die Lektüre, auf die Erfassung des Inhalts, auf die Erkenntnis des Kulturlebens das gröſste Gewicht und empfiehlt besonders die gründliche Beschäftigung mit Plato. Ich meine zwar, daſs der Verf. in seinem Eifer zu weit geht und mehr fordert, als geleistet werden kann; aber was thut das? Wenn nur sein Rat befolgt, die herrliche Persönlichkeit des Sokrates in den Mittelpunkt gestellt und eine Anzahl wichtiger platonischer Gedanken den Schülern zum Verständnis gebracht wird, so ist schon viel erreicht. Und zu solchem Thun anzuregen, ist die schöne Auseinandersetzung über das Schöne bei den Griechen wohl geeignet. Recht ansprechend sind am Schluſs die Bemerkungen über die Einführung in das Verständnis der griechischen Kunst durch Vorführung von Modellen, Bildern und sonstigen Anschauungsmitteln. Der Verfasser ist sehr für sie eingenommen und giebt gute Winke für ihre Benutzung, versäumt aber auch nicht auf den Schaden hinzuweisen, den ein unvorsichtiger Gebrauch derselben anzurichten imstande ist.

Ich habe die feinsinnige und schön geschriebene Abhandlung mit Vergnügen und zu meinem Vorteil gelesen, und ich bin überzeugt, diese Erfahrung macht jeder, der sie zur Hand nimmt.

Cassel. Christian Muff.

Boissier, Cicéron dans la vie publique et privée. Édition adaptée à l'usage des écoles. A. u. d. T. Bibliothek gediegener und interessanter französischer Werke. Band 59. Münster 1893, Theissing. X u. 147 S. 12. 0,50 M.

Ein Verehrer Ciceros wird es mit Freuden begrüſsen, daſs Boissiers geistvolles Buch sich immer mehr als ständige Lektüre in unseren Primen verbreitet, wie das ja auch die neuen Lehrpläne im Interesse einer gröſseren Konzentration des Unterrichts empfehlen. Es wird davon nicht nur der französische, sondern vor allem der lateinische Unterricht den gröſsten Vorteil ziehen.

Digitized by Google

Denn das Charakterbild Ciceros, das uns der feinsinnige Franzose zeichnet, ist sehr wohl geeignet, endlich einmal die Vorurteile zu beseitigen, die Mommsens parteiische Darstellung hervorgerufen hat. Und dabei ist Boissier keineswegs nach Art des Panegyrikers Middleton ein unbedingter Lobredner; unparteiisch, aber billig und wohlwollend geht er der Entwickelung des gröfsten Sprachmeisters lateinischer Zunge nach. Allerdings besteht der Hauptvorzug des trefflichen Buches in dem feinem Nachempfinden des Seelenlebens Ciceros; in den Einzelheiten findet sich hin und wieder eine Ungenauigkeit, vor der die moderne Akribie fast erschrecken möchte. Ein charakteristisches Beispiel mag hier genügen, da ich ja nicht das Werk selbst, sondern eine Schulausgabe besprechen soll. Auf S. 66/67 redet Boissier von ces vieux centurions qui avaient vu la Germanie et la Bretagne, qui avaient pris Alésia et Gergovie — Seltsam! Bisher haben unsere Tertianer immer gelernt: *Caesar a Gergovia discessit*, eben weil er es nicht hat erobern können. Doch nun zur Sache. Die erschreckende Betriebsamkeit unserer Schulbücherfabrikation hat in den letzten Monaten meines Wissens nicht weniger als drei Chrestomathieen von Boissiers Werk zu Tage gefördert. Nun bin ich gewifs kein Gegner von Chrestomathieen; habe ich doch selbst eine solche aus Ciceros Briefen zusammengestellt. Jedoch ist dabei zweierlei zu berücksichtigen: erstens mufs das ausgewählte Buch durch seinen Umfang eine Abkürzung notwendig machen, und zweitens mufs das Prinzip der Auswahl, wenigstens in den Augen des Herausgebers, den Vorzug verdienen vor den Leistungen der Vorgänger. Entspricht die vorliegende Chrestomathie diesen Anforderungen? Zunächst möchte ich bezweifeln, ob der Umfang des Werkes eine Abkürznng erfordert. Wenn man es als ständige Prosalektüre in beiden Primen einführt, was ich dringend empfehlen möchte, so könnte man ganz wohl den gröfsten Teil des Buches lesen und den Rest der Privatlektüre überweisen. Der Herausgeber der vorliegenden Auswahl, J. Brüll, ist anderer Ansicht. Wenigstens wüfste ich nicht, warum er das Werk in vier Teile zerlegt hat, deren erster uns vorliegt; die folgenden sollen Atticus-Cälius, Cäsar-Cicero, Brutus-Octavius umfassen. Ferner hat er Kürzungen des Textes „in geringem Umfange aus erziehlichen Rücksichten, in gröfserem zur Beseitigung alles dessen, was für den deutschen Schüler als Länge zu betrachten ist,“ vorgenommen. Die letzteren Abschnitte beziehen sich auf den Vergleich der Cicero-Briefe mit denen der Frau v. Sévigné, die ersteren vor allem auf die Polemik des Verfassers gegen Drumann und Mommsen. Ich kann nicht finden, dafs der Herausgeber in diesen Kürzungen sehr glücklich gewesen ist. Was Boissier z. B. auf S. 19/20 über die Würdigung der Briefe sagt, ist eigentlich das Beste in dem ganzen Buche, die Grundlage der späteren Ausführungen. Und bei alledem so mafsvoll und fein, dafs eine Auslassung gerade dieser Stelle bedauert werden mufs. Oder gebieten

Digitized by Google

es „erziehliche Rücksichten“, die Autorität eines grofsen lebenden Gelehrten zu schonen, der selbst so wenig Pietät bewiesen hat bei der Beurteilung eines gröfseren verstorbenen Geistes? Ich meine, es ist hohe Zeit, die Kunsturteile Mommsens, deren unzureichende Begründung ich in meiner soeben erschienenen „Geschichte der römischen Litteratur“ nachgewiesen zu haben hoffe, ernstlich und ohne falsche Schonung zu bekämpfen. Nicht anders steht es um die Auslassungen, die sich im Original auf S. 26/27 finden. Dafs der Herausgeber auf Anmerkungen verzichtet, ist verständig. Um so notwendiger ist ein erklärendes Verzeichnis der Eigennamen, das sich in Vorbereitung befindet. In summa: die vorliegende Chrestomathie hat wenig selbständigen Charakter; sie wird die Lektüre des als Ganzes empfehlenswerten Buches weder erschweren noch erleichtern.

Magdeburg. Friedrich Aly.

Deutschbein, Irving-Macaulay-Lesebuch mit zwei Vorstufen. 228 S. 8 2,40 M; die Vorstufen besonders 88 S. 8. 1 M: Kurzgefafste Englische Grammatik. 78 S. 8. 0,80 M; Übungsbuch. 120 S. 8. 1 M. Cöthen 1893, Otto Schulzes Verlag.

Unter den Lehrmitteln für die englische Sprache, die bereits vor der allgemeinen Aufnahme dieses Faches in den Lehrplan des preufsischen Gymnasiums sich auswärts im Gymnasialunterrichte bewährt und von berufenster Seite rühmende Anerkennung gefunden haben, stehen die eigens für das Gymnasium geschriebenen und bereits seit Jahren im Königreich Sachsen allgemein eingeführten Bücher von Deutschbein in erster Linie. Da eine Würdigung der in Rede stehenden Lehrmittel in Anbetracht des früheren Lehrplans des Gymnasiums bis vor kurzem nicht zu den Aufgaben dieser Zeitschrift gehörte und übrigens die im vorigen Jahre erschienene Bearbeitung nicht unerhebliche Abweichungen von den früheren Auflagen aufweist, so dürfte eine Besprechung dieser Bücher an dieser Stelle durchaus zeitgemäfs sein.

Das Lesebuch enthält in seinem Hauptteile eine Auswahl aus Irvings Sketchbook und besonders wichtige Abschnitte aus Macaulays History of England, als Anhang Sinnsprücke, Reden und Szenen aus Shakespeare — ohne Zweifel ein höchst gediegener und eines Primaners würdiger Lesestoff. Die Schwierigkeiten des Textes werden durch mafsvoll beschränkte Verweisungen auf die in Betracht kommenden Paragraphen der Grammatik und gelegentliche sachliche Erläuterungen gehoben. Ein Spezialwörterbuch erleichtert die Präparation.

Vorausgeschickt sind diesem eigentlichen Irving-Macauly-Lesebuche die sogenannten zwei Vorstufen, welche Fabeln, Anekdoten, die Geschichte König Alfreds nach Dickens, diejenige Macbeths und Maria Stuarts nach Walter Scott, einen in einfacher Sprache gehaltenen und zu Sprechübungen ganz besonders geeigneten Abrifs der Geographie von England, Briefe von Irving

Digitized by Google

und Macaulay, sowie eine Anzahl zum Teil bekannterer englischer Gedichte enthalten.

Diese Vorstufen, deren Lesestoff in seiner Sprache die Beziehung auf bestimmte Abschnitte der Aussprachelehre und Grammatik nicht verkennen läfst, sind jetzt auch als Sonderausgabe erschienen. Das zeitraubende und verhältnismäfsig wenig fruchtbringende Aufsuchen der Vokabeln im Wörterbuche wird dem Anfänger in der neuen Auflage der Vorstufen durch das im Anhange enthaltene, dem Gange des Textes sich anschliefsende Wörterverzeichnis erspart.

Die Grammatik ist in der Fassung der Regeln durchaus dem Standpunkte der Schüler angemessen. Diesem Standpunkte entspricht auch der auf drei Seiten zusammengedrängte lautphysiologische Abrifs, sowie der Anhang, der u. a. Wortbildungslehre und in sehr übersichtlicher Form das für die Aneignung des Wortschatzes so wichtige Gesetz der germanischen Lautverschiebung enthält. In der neuen Auflage der Grammatik hat der eigentliche Lernstoff eine nur zu billigende, hier und da vielleicht noch nicht weit genug gehende Einschränkung erfahren; indem das minder Wichtige unter den „Strich“ gesetzt ist.

Zur Einübung der Grammatik enthält das Übungsbuch in seinen einzelnen „Übungen“ zuerst noch (nur bis zum Abschlufs der Formenlehre) englische Einzelsätze, die aber ebenso wie die in der Grammatik selbst zur Veranschaulichung der Regeln gewählten Sätze fast durchweg dem Lesestoffe der Vorstufen entnommen sind, dazu meist ein deutsches Stück, das eine Umformung eines entsprechenden Abschnittes aus den Vorstufen darstellt und nicht nur das bezügliche Kapitel der Grammatik, sondern auch den im englischen Stücke vorkommenden Wort- und Phrasenschatz durch die Rückübertragung fester einzuprägen bestimmt ist. Dazu kommen in einer grofsen Anzahl von „Übungen“ die zum gröfseren Teile in englischer Sprache abgefafsten Dialoge, in denen es dem Verfasser in bewundernswürdiger Weise geglückt ist, das Wesen des Zwiegesprächs in ungezwungener Weise mit dem einer grammatischen Übung in eins zu verschmelzen und diese Form zugleich mit einem wertvollen Inhalte zu erfüllen. Zur Kennzeichnung dieses letzteren, der in seiner Gesamtheit als eine Darstellung englischer Realien gelten kann, seien aus der grofsen Zahl (ungefähr 30) wenigstens einige Stoffe angeführt: Sundays in London — the English language — the Higher Schools in England — Englishmen and their authors — Proposal to go to the Crystal Palace — the London Police Courts.

Alles in allem wird man den besprochenen Lehrbüchern, die Rez. in zweijährigem Unterricht erprobt hat, bei näherer Prüfung kaum das Lob vorenthalten können, dafs sie, was Gediegenheit und Angemessenheit grammatischer Belehrung, abwechselungs-

Digitized by Google

reiche, auch inhaltlich anregende und lehrreiche Übungen, sowie bequeme, auf möglichster Konzentration des Unterrichts beruhende Vermittelung eines nach verschiedenen Seiten hin reichen Wortschatzes betrifft, unter den für den gleichen Zweck in Betracht kommenden Lehrmitteln nicht ihresgleichen haben.

Breslau. J. Jelinek.

---

1) Oskar Jäger, Weltgeschichte in vier Bänden. Zweite Auflage. Bielefeld und Leipzig 1894, Velhagen und Klasing. Erster Band: Geschichte des Altertums, mit 243 authentischen Abbildungen im Text und 20 Beilagen in Schwarz- und Farbendruck, 578 S. Zweiter Band: Geschichte des Mittelalters, mit 226 authentischen Abbildungen im Text und 21 Beilagen in Schwarz- und Farbendruck, 561 S. Jeder Band geb. 10 M.

Zu den mancherlei Versuchen, die Gesamtentwickelung der Kulturvölker darzustellen, ist hier ein neuer hinzugetreten, ausgezeichnet durch lebhafte Darstellung, die nur bisweilen durch moderne Ausdrücke in die alten Zeiten etwas Fremdes hineinträgt, und durch zahlreiche, schön ausgeführte Abbildungen, die zumeist den Zeiten selbst, welche sie veranschaulichen sollen, entnommen sind (Wandgemälde, Skulpturen, Vasenbilder, Münzen, Inschriften, Handschriften); doch sind für die Bauwerke auch Rekonstruktionen zu Hilfe genommen, um den vollen Eindruck zu erzielen (Akropolis, Parthenon, römisches Forum u. a.). Das Werk ist auf vier Bände beschränkt, um übersichtlich zu bleiben; es will besonders der Jugend unserer höheren Schulen dienen, „welche der Verfasser kennt, weil er sein Leben in ihrer Mitte zugebracht hat“. Ergebnisse der neueren Forschung werden reichlich verwertet, das vorzüglich Wissenswürdige tritt mit Hilfe der wohlgewählten Abbildungen eindrucksvoll hervor. Die erste Auflage erschien 1887 bis 1889; die zweite, durchgesehen und verbessert, liegt bereits vollständig vor; doch genügt näheres Eingehen auf die beiden ersten Bände, um zu erkennen, daſs wir es mit einem anregenden und gediegenen, wenn auch nicht ideal vollkommenen Werke zu thun haben.

Die Einleitung betont, daſs die Weltgeschichte eine religiöse Betrachtungsweise voraussetzt, den Glauben an eine von Gott gesetzte Bestimmung der Menschheit und an göttliche Leitung der Geschicke. Abgelehnt wird die naturwissenschaftliche Betrachtung, welche die Menschheit nur als Gattung erfaſst und gegen die Individuen gleichgiltig ist; abgelehnt wird auch die Betrachtungsweise Buckles, welche mit geflissentlicher Hintansetzung der sogenannten groſsen Männer den Schwerpunkt in die Massen verlegt; doch soll die Darstellung „etwas weniger Heroengeschichte und etwas mehr Volksgeschichte“ geben, als oft geschieht. Unerfreulich ist, daſs die zu Grunde gelegte Einteilung in Altertum, Mittelalter, Neuzeit als verjährt, hausbacken und fast naiv unwissenschaftlich bezeichnet wird (S. 3); wer so urteilt, muſs eine andere

Digitized by Google

Einteilung wählen. Es zeigt sich hier, was öfters hervortritt, daſs die Lebhaftigkeit der Darstellung den Verfasser zu weit führt.

Das erste Buch behandelt die orientalischen Völker bis auf Kyros, mit angemessener Hervorhebung des Volkes Israel gegenüber der hochentwickelten Kultur Ägyptens und Babylons. Das zweite Buch stellt Perser und Hellenen einander entgegen; bei den Hellenen zuerst entfaltet sich der Begriff der Freiheit, in welchem die Einzelnen zu ihrem Recht kommen (S. 84); es wäre hinzuzufügen, daſs er ergänzt und gezügelt wird durch die den Hellenen eigentümliche Tugend des Maſses. Bei der Besprechung des athenischen Staates sind in der neuen Auflage die Ergebnisse der 1890 gefundenen aristotelischen Schrift berücksichtigt; doch steht S. 142 noch fälschlich, daſs Aristides auch die Theten zum Archontat zugelassen habe (vgl. Aristoteles c. 26). Die Abbildung einer Kolumne des Papyrus, mit beigefügtem Text und Übersetzung, läſst erkennen, wie schwer es war, diese Schrift zu entziffern. Die Perserkriege sind veranschaulicht durch Abbildungen der Dareiosvase, der Aristionstele, der Büste des Themistokles, des platäischen Schlangengewindes; das Urteil über die griechische Kriegführung fällt sehr hart aus (S. 139). Beim perikleischen Athen wird treffend hervorgehoben, daſs ein athenischer Bürger, dessen Jugend in die Zeit der Perserkriege fiel, „früh den Eindruck empfangen hatte, daſs sein ganzes Dasein auf ein Vaterland gepflanzt sei“, und wenn er dann an dem Wiederaufbau und der Ausschmückung der Vaterstadt sich beteiligte, so „wurde es ihm zu einer sich von selbst verstehenden Sache, daſs man dem Staate lebe“. Das folgende Kapitel ist überschrieben „Die Auflösung der hellenischen Nation“; aber so schlimm der peloponnesische Krieg war, die reiche Lebenskraft des Volkes wurde durch ihn keineswegs vernichtet; ihre Zusammenfassung durch die makedonische Macht wird mit Recht (S. 205) als ein geschichtlicher Fortschritt bezeichnet. Alexanders Regententhätigkeit wird mit Begeisterung geschildert, aber vergeblich sucht der Verfasser zu rechtfertigen (S. 236), daſs er von den Makedoniern und Griechen die Anbetung verlangte und daſs ihm das Heer als „Vehikel einer gleichartigen Zivilisation“ (unschöner Ausdruck, S. 245) dienen sollte. Dadurch wurde er, trotz seiner hellenischen Bildung, zum orientalischen Despoten; vergl. Schäfer, Demosthenes 3[1], 146, 284, Holm, Geschichte Griechenlands 3, 396, 404.

Bei Alexanders Tode setzt die römische Geschichte ein, doch wohl zu früh, da die griechischen Staaten noch bis 200 v. Chr. ein selbständiges Dasein führen. Die Einfügung ihrer Geschichte in die römische bei Pyrrhus und nach dem zweiten punischen Kriege stört den Eindruck der römischen. Auch müſste die Entfaltung griechischer Kunst und Wissenschaft in der Zeit nach Alexander eingehender geschildert sein, damit man das berechtigte Fortleben griechischen Geistes unter römischer Herrschaft erkenne;

Digitized by Google

es ist doch nicht bloſs „griechisch-asiatische Korruption“ (S. 344, 345), was zu Catos Zeit in Rom sich verbreitet. Die abschreckenden römischen Bürgerkriege sind wohlthuend unterbrochen durch eine Schilderung des Kulturzustandes der Mittelmeerländer um die Zeit, als Sulla starb (S. 400). Auch der römischen Litteratur wird gedacht, aber zwischen den beiden Hauptstellen S. 403 und 457 fehlt die Mitte (Lucrez, Varro, Cicero, Sallust); auch Livius ist weggeblieben. Anziehend ist Cäsars und Augustus' staatsmännische Thätigkeit geschildert; ebenso die Segnungen der Friedenszeit im zweiten Jahrhundert n. Chr. Die weltbewegende Macht des Christentums wird beim Jahre 250 gewürdigt, dann folgt noch ein gewaltiges Ringen um die Erhaltung des alten Kulturreiches; mit dem Jahre 476 schlieſst der erste Band.

Der zweite Band beginnt mit einem Rückblick auf die Vorzeit der Germanen, die nun als Träger der weiteren geschichtlichen Entwickelung erscheinen; daran schlieſst sich die Geschichte der Germanen reiche auf römischem Boden und des ersten Kampfes gegen den Islam; leuchtend tritt Karls d. Gr. Herrschergestalt hervor. Er wird bei seiner Kaiserkrönung mit Alexander d. Gr. verglichen: die verschiedenen Länder, welche er erobert hatte, konnte er nicht mehr als König der Franken regieren, so wenig wie einst Alexander sein groſses asiatisches Reich als König der Makedonier (S. 73). Aber auch als Kaiser blieb Karl ein Deutscher; er nahm nicht römische Sitten an, wie Alexander die persischen. Weiter wird die deutsche Geschichte bis zum Jahre 1106 erzählt; dann folgt, um die groſse Erscheinung des ersten Kreuzzugs vorzubereiten, ein Umblick auf die auſserdeutschen Staaten, wobei die Länder des Ostens und Nordens in die geschichtliche Betrachtung eintreten. Die deutsche Geschichte bildet, dem vorwaltenden Ansehen des deutschen Reichs entsprechend, auch weiter den Hauptinhalt der Darstellung bis zum Jahre 1254; die Kreuzzüge werden darin eingefügt. Um ihre Folgen darzulegen, tritt dann wieder ein Umblick auf die anderen Staaten ein, ebenso beim Jahre 1410, weil die dann beginnende Konzilienbewegung alle Staaten berührt. Aber wo ist nun der Höhepunkt des Mittelalters? Wo beginnt der Verfall? Das Kapitel über die Folgen der Kreuzzüge hebt das schlieſsliche Miſslingen dieser groſsen Unternehmungen hervor und schildert dann die Machtstellung der Kirche, die Entfaltung des Rittertums und der ritterlichen Dichtkunst, die gedrückte Lage der Bauern, das Emporkommen der Städte; darin erscheint Blüte, Verfall, neues Aufstreben neben einander. Als Höhepunkt müſste vorher die Zeit um 1184 (S. 259) bestimmter hervorgehoben sein: da ist Deutschland noch einig und mächtig, Kaisertum und Papsttum haben sich gegenseitig anerkannt, Jerusalem ist noch im Besitz der Christen, die Kirche hat ihre Macht noch nicht zu Ketzerverfolgungen gemiſsbraucht, Ritter und Städte sind noch nicht in Feindschaft gegen einander.

Digitized by Google

In der Zeit des sinkenden Mittelalters möchte man vom weltgeschichtlichen Standpunkt die meist vergeblichen Kämpfe der deutschen Könige und Kaiser nach Rudolf von Habsburg kürzer behandelt wünschen, ausführlicher dagegen das deutsche Städteleben und die Entfaltung der Kunst in Italien. Letztere tritt in den Abbildungen bedeutsam hervor durch das schöne Bild von Giotto S. 291, im Gegensatz zu den oft recht mangelhaften Zeichnungen aus mönchischen Handschriften (S. 185, 247—249, 297, 243); doch mögen auch diese gelten, um zu zeigen, wie im Mittelalter Gutes und Unvollkommenes neben einander besteht. Den Schlufs des Bandes bildet wiederum ein geographisch geordneter Umblick auf die Ereignisse nach 1450, im Osten beginnend mit dem Eindringen der Türken, im Südwesten endigend mit Portugal, Spanien, Italien. Was diese drei Länder leisten, Entdeckungen und Humanismus, arbeitet dem Eintreten der Neuzeit bedeutend vor; aber zur Thatsache wird es erst durch den deutschen Mönch, „dem es mit dem Christentum ernst war", der den geistigen Bann der mittelalterlichen Kirche durchbrach, was die Humanisten nicht vermochten.

Vom dritten und vierten Bande mag hier nur gesagt sein, dafs die in ihnen gegebene Darstellung der neueren Geschichte recht geeignet erscheint, religiösen und vaterländischen Sinn in der Jugend zu erwecken und zu nähren.

2) **Julius Beloch, Griechische Geschichte.** Erster Band: Bis auf die sophistische Bewegung und den peloponnesischen Krieg. Strafsburg 1893, Trübner. XII u. 637 S. 7,50 M.

Eine neue Gesamtdarstellung, nicht zur Einführung bestimmt, sondern für Wissende, oft in Gegensatz zu bisher verbreiteten Ansichten, jedenfalls beachtenswert, da der Verfasser aus umfänglicher Kenntnis schreibt und manche Spezialstudien schon früher veröffentlicht hat, auch durch vielfache Anführung neuerer Schriften den Fortgang der Forschungsarbeit auf diesem Gebiet vor Augen stellt. Die Anlage des Buches ist auf den Überblick der hellenischen Gesamtentwickelung gerichtet. Die Geschichte der Einzelstaaten erscheint daher sehr verteilt, und die chronologische Übersicht ist für die ältere Zeit schwer zu gewinnen, da manche bisher festgehaltene Zeitansetzungen verworfen werden. Dafür aber bringt der Überblick die verwandten Erscheinungen in verschiedenen Staaten besser zur Anschauung und hält uns gegenwärtig, dafs es sich immer um ein weit ausgebreitetes und mannigfach gegliedertes Volk handelt. Besonderen Nachdruck legt der Verfasser, nach Böckhs Vorgang und entsprechend den neueren Behandlungen der deutschen Geschichte, auf die Darlegung der wirtschaftlichen Verhältnisse; doch auch dem Geistesleben sind besondere Abschnitte gewidmet: die Betrachtung soll allseitig sein, denn „unsere ganze moderne Gesittung ruht auf dem Boden der hellenischen" (S. 33).

Digitized by Google

Nach einem einleitenden Blick auf die Überlieferung versucht der Verfasser für die ältere Zeit eine möglichst scharfe Scheidung zwischen dem, was wirklich geschehen ist, und der „konventionellen Urgeschichte“, wie sie von den Hellenen selbst schon im fünften Jahrhundert geglaubt wurde. Geschichtlich ist die ursprüngliche Ansiedelung des Volkes, nachdem es sich von der indogermanischen Gemeinschaft gelöst hat, in der nach ihm benannten Halbinsel, dann die allmähliche Ausbreitung über die nahen Inseln und Küsten, die Ausbildung vieler Gaustaaten mit befestigten Königsburgen, die Entfaltung einer mit Asien zusammenhängenden Kultur, deren Reste in den Ausgrabungen von Troja, Mykenai, Tiryns vorliegen, und deren Wesen wir aus den homerischen Schilderungen kennen. Verworfen wird (mit Holm, Gesch. Griechenlands 1, 69 ff.) die Annahme einer gleichmäſsig pelasgischen Urbevölkerung (S. 160); sehr eingeschränkt wird (gegen Holm 1, 112 ff.) der Einfluſs der Phönicier in alter Zeit; ihre regelmäſsigen Fahrten nach Griechenland scheinen nicht vor dem achten Jahrhundert begonnen zu haben, am ägäischen Meer haben sie keine Ansiedelungen gegründet (S. 74 f.). Zurückgewiesen werden (S. 53, 166) alle aus gleichen Orts- und Kultusnamen, sowie aus mythischen Genealogien gezogenen Schlüsse; von den Heldensagen wird nur anerkannt, daſs im Epos „ein Niederschlag historischer Ereignisse mit dem Mythos verbunden wurde“ (S. 131, 143). Verworfen wird aber auch die bisher noch unbezweifelte Wanderung der Dorier (S. 147 ff.); sie sei nur erfunden, um zu erklären, warum das Epos eine andere Verteilung der griechischen Stämme zeige als die historische Zeit. Daſs diese Wanderung nicht mit einem Schlage erfolgte und mit den Herakliden erst später in Verbindung gebracht wurde, haben schon Curtius (1[6], 146) und Holm anerkannt, aber hier wird das Vordringen der Dorier von Norden her mit allen Folgen, die es gehabt haben soll, abgelehnt, trotz Herodot und Thukydides, die freilich auch an die Herakliden glauben. Für die Entstehung der Stammnamen Dorier, Jonier, Äoler kann ein bestimmter Grund nicht angegeben werden; sie sind vermutlich in Kleinasien entstanden durch religiöse Vereinigung um bestimmte Heiligtümer (S. 56) und dann nach dem Mutterlande übertragen (S. 152); der Name Achäer scheint mit ihrem Fürsten Agamemnon durch die Heldensage nach der Peloponnes übertragen zu sein (S. 157). Auch Kodros und Lykurg sind unhistorisch; die Spartaner haben ihre kriegerische Organisation von Kreta empfangen und erst im achten Jahrhundert das Eurotasthal allmählich unterworfen (S. 282 nach Pausanias 3, 2); dann erst konnte die Landteilung stattfinden. Lykurgs Name ist (nach Gilbert und H. Gelzer) zu deuten als „Lichtbringer“, er ist, wie Minos bei den Kretern, vom Gott zum Heros herabgesunken (S. 306), denn ursprünglich galten die Gesetze den Indogermanen als göttliche Offenbarungen.

Das geistige Leben jener frühen Jahrhunderte zeigt eine

Digitized by Google

reiche Ausbildung der Götter- und Heldensage; Beloch behandelt dieses „mythopöische Zeitalter“ geringschätzig als ein Zeitalter der Unbildung (S. 95). Er weist im einzelnen nach, wie aus den Eindrücken der Naturvorgänge Göttervorstellungen entstanden sein mögen, hebt dann die Mannigfaltigkeit der griechischen Kulte und die allmähliche Ausbildung eines Göttersystems hervor, aber von der edlen Grundlage, die in dieser Religion mehr als in anderen heidnischen Religionen vorhanden war, will er nichts wissen; „die Begriffe vom Wesen der Gottheit mufsten natürlich, dem Kulturniveau jener Zeit entsprechend, sehr rohe sein“ (S. 123). Doch giebt er zu, dafs in der homerischen Zeit eine höhere Auffassung sich Bahn zu brechen beginnt (S. 124). Die Betrachtung der epischen Poesie giebt ihm Anlafs, eine kritische Zergliederung der beiden homerischen Gedichte einzufügen, im Anschlufs an die neueren Forschungen von Niese, Kirchhoff, v. Wilamowitz, was als Kern und was als später hinzugedichtet anzusehen sei.

In helleres geschichtliches Licht treten wir mit der weiteren Ausbreitung der Griechen über den Westen und die Küsten des schwarzen Meeres, doch beruhen auch hier die Gründungsdaten, wie sie z. B. Thukydides 6, 2—5 für die sicilischen Städte giebt, „auf Berechnungen nach Generationsreihen oder auf Kombinationen von noch geringerem Werte“ (S. 173). Mit dieser Ausbreitung hängt eine bedeutende „Umwälzung im Wirtschaftsleben“ zusammen: Aufschwung der Gewerbthätigkeit, der Schiffahrt, des städtischen Lebens, Ausbildung von Mafs, Gewicht und Münze, Anwachsen des Grofsgrundbesitzes und der Sklaverei. Auch die geistige Entwickelung des Volkes ist im Aufstreben begriffen: Veredelung der Sitte und Religion, glänzendere Feier der Nationalfeste, damit verbunden Ordnung des Kalenders, Fortbildung des Epos durch die Rhapsoden, reiche Entfaltung der Lyrik, Erhebung der bildenden Künste über den früheren „mykenäischen Stil“. Darauf folgt die Übersicht der politischen Geschichte bis zu den Perserkriegen, zuerst die „Anfänge der Einheitsbewegung“, die delphische Amphiktionie, „unter deren Einflufs höchst wahrscheinlich der Name der Hellenen zur Bezeichnung des gesamten griechischen Volkes wurde“ (S. 272, so auch Curtius 1, 105, Holm 1, 271), dann die landschaftlichen Einigungen in Attika, Böotien, Thessalien, Makedonien, Argos, Sparta. Pheidon von Argos wird um 570 angesetzt, als Zeitgenosse des Kleisthenes von Sikyon (Herod. 6, 127), während Holm und Busolt (1^1, 145) die Angabe des Pausanias Ol. 8 = 749 festhalten. Auf den Inseln und Küsten kommt es nicht zur Bildung fester Einungen; die asiatischen Kolonieen werden um 560 dem Kroisos, dann den Persern unterthan. Die inneren Verhältnisse betrachtet der folgende Abschnitt „Die Adelsherrschaft und ihr Sturz“: Gesetzgebung in Kreta, Sparta, Lokri, Drakon in Athen; die Tyrannis in Milet und Samos, Leontini und Akragas, Sikyon, Korinth, Megara; Solon, Peisistratos,

Digitized by Google

Kleisthenes in Athen. Die Einteilung der athenischen Bürgerschaft in vier Vermögensklassen wird nach der älteren Auffassung dem Solon, nicht Drakon zugeschrieben, dagegen die Einsetzung des Rats der Vierhundert dem Solon abgesprochen. Die Erlosung der Archonten statt der Erwählung wird erst 487 v. Chr. eingeführt (S. 360 nach Aristoteles, Staat der Athener 21, dessen entgegenstehende Angabe Kap. 8 verworfen wird); die dritte Bürgerklasse wird erst 457 zum Archontat zugelassen (S. 441 nach Arist. 26).

Mit den *Perserkriegen* wird die Erzählung ausführlicher, die Kritik mehr in die Anmerkungen verlegt. Die übertriebenen Angaben der Überlieferung über die persischen Heeresmassen werden im Anschluſs an Delbrücks Schrift „Perserkriege und Burgunderkriege“ (1887) ermäſsigt, jedoch nicht so weitgehend: bei Marathon landeten nicht viel über 20 000 Perser mit wenigen Reitern: ihre Schlachtreihe war nach Herodot 6, 111 nicht länger als die griechische, ihr Verlust betrug nach Her. 6, 117 nur 6400. Xerxes führte „etwa 100 000 Kombattanten“ über den Hellespont; Mardonios hatte bei Platää „etwa 50—60 000 Mann asiatischer Truppen“, dazu griechische Bundesgenossen. Die Schlacht am Eurymedon wird „um 470“ angesetzt mit der Bemerkung, daſs die „Anekdote“, wonach Themistokles auf seiner Flucht nach Asien Naxos nahe kam, während es von den Athenern belagert wurde, für die Chronologie nicht verwendet werden dürfe (S. 384): aber es ist Thukydides, der dies erzählt (1, 137, vgl. 98, 100). Beim Sturz des Pausanias wird, ebenfalls gegen Thukydides, seine verräterische Verbindung mit Persien bezweifelt; der wahre Grund sei seine Auflehnung gegen die Macht der Ephoren (S. 455).

Es folgt wiederum eine Zeit wirtschaftlichen Aufschwunges, den wir namentlich in Athen an den Preisen und Steuern erkennen können; zugleich breitet sich in den anwachsenden Städten die Demokratie aus: Verfassungsänderung in Tarent um 473, dann in Akragas, Syrakus, Kyrene, Theben, Argos, Elis. Athens um sich greifende Politik muſs 445 auf die Landhegemonie verzichten; der Seebund wird mehr und mehr zu einer Gewaltherrschaft. Abermaliges Vordringen Athens führt den peloponnesischen Krieg herbei, dessen Ausbruch *Perikles* durch Nachgeben noch hätte hinausschieben können (S. 516, ebenso Duncker, Gesch. des Altertums 9, 397); aber „er fühlte den Boden unter sich wanken und war entschlossen, den drohenden Sturm nach auſsen abzulenken“. Diesen selbstsüchtigen Beweggrund hat Duncker ihm doch nicht untergelegt; entgegengesetzt urteilt Curtius (2[6], 396): „Perikles konnte nicht verkennen, daſs der Krieg ihm persönlich wieder neue Gefahren bereiten würde; nicht aus Selbstsucht, sondern aus reinster Vaterlandsliebe muſste er wünschen, daſs der Krieg beginnen möchte, so lange er noch die volle Kraft habe Athen zu leiten“. Beloch zweifelt überhaupt, ob Perikles ein groſser Staatsmann zu nennen sei (S. 466); die defensive Kriegführung seiner

Digitized by Google

letzten Jahre tadelt er ebenso wie Duncker. Er erzählt dann den weiteren Gang des peloponnesischen Krieges bis zum Jahre 416; hier bricht er ab, um vor dem sicilischen Kriegszuge, welcher die „Vernichtung des athenischen Reiches“ herbeiführte, das Wirken der „geistigen Mächte“ zu schildern, die „dieser Umwälzung den Boden bereitet haben“. Damit ist für die nun folgende Betrachtung der Blüte von Kunst und Wissenschaft ein einseitiger Standpunkt genommen. Allerdings hat die in der Wissenschaft auftretende Sophistik dazu mitgewirkt, daſs Athens Politik maſslos wurde und sich ins Unglück stürzte, aber die geistige Bewegung des fünften Jahrhunderts hat doch viel reicheren Inhalt und bessere Nachwirkung. Beloch urteilt leider geringschätzig über die sittlich veredelnde Wirkung der Kunst (S. 592), dagegen schreibt er es der wissenschaftlichen Aufklärung zu, daſs „die Griechen des vierten Jahrhunderts sehr viel humaner gewesen sind, als die Zeitgenossen des Perikles“. Er setzt Sophokles in auffälliger Weise herab gegen Euripides (S. 575) und redet den Sophisten das Wort. Wenn ihre Wissenschaft zum Atheismus führt, so ist das nur die Konsequenz der Aufklärung, welche siegreich vorschreitet trotz der von den Anhängern der Volksreligion ausgehenden Anfeindungen (S. 628, 634, 637). Man ist nach dieser Darstellung gespannt, wie im nächsten Bande Sokrates dargestellt werden wird. Einstweilen erkennen wir gern an, daſs dieser Band viel Anregung zu erneutem Erwägen und weiterem Ausblicken giebt.

Lübeck. Max Hoffmann.

Konrad Friedländer und Franz Zschech, Grundriſs der Weltgeschichte. Für den Unterricht in den Oberklassen höherer Schulen bearbeitet. Leipzig 1893 u. 94, R. Voigtländers Verlag. 2 Teile, 286 bezw. 315 S.; 3 bezw. 4 M.

Jedes neue Lehrbuch der Geschichte wird vor allem daraufhin geprüft werden müssen, inwieweit es zur Lösung der unterrichtlichen Aufgaben beiträgt: ein Grundriſs der alten Geschichte zumal muſs nach der einen oder der anderen Seite hin die Schwierigkeiten zu beseitigen trachten, welche sich bei der Beschränkung der alten Geschichte durch die neuen Lehrpläne ergeben. Denn darin dürften alle Fachgenossen übereinstimmen, daſs die Frage nach der Gestaltung des Unterrichts in der alten Geschichte die bei weitem brennendste unter den mancherlei Fragen ist, welche die Gestaltung des Geschichtsunterrichts überhaupt betreffen. Nach den jüngsten eigenartigen Versuchen von Fechner und Schultz liegt ein neuer Grundriſs der Weltgeschichte von Friedländer und Zschech vor, von denen letzterer die griechische und römische, ersterer die mittlere und neuere Geschichte behandelt hat. Ref. will es scheinen, als wenn die beiden Teile einander nicht recht entsprächen, denn schon äuſserlich betrachtet übertrifft die Darstel-

Digitized by Google

lung der alten Geschichte mit ihren 286 Seiten, die mittlere und neuere mit zusammen 315 Seiten nicht unerheblich. Auch innerlich sind die beiden Teile nicht gleichwertig. Die Darstellung der alten Geschichte ist ganz in der Weise geboten, als ob dem Lehrer noch zwei Jahre zur Verfügung ständen. Mit allzu groſser Breite hält sich Zschech bei den Wanderungen der griechischen Stämme, bei Lykurg, bei den messenischen Kriegen auf, allzu ausführlich ist auch die römische Geschichte vor Pyrrhus behandelt. Die Geschichte des Beginns der Völkerwanderung ist sowohl bei Zschech als auch bei Friedländer behandelt: diese Behandlung ist nicht nur gegen die für die meisten Anstalten geltenden Bestimmungen, da in Unterprima mit Theoderich begonnen wird, sondern bei der jetzigen Beschränkung des Unterrichts in der alten Geschichte auf ein Jahr geradezu unmöglich. Vor allen Dingen kommt es bei den jetzt erscheinenden Grundrissen darauf an, in der Geschichte der Griechen und Römer das auszuscheiden, was weniger wichtig und deshalb entbehrlich ist. Jeder Bearbeiter eines neuen Lehrbuchs muſs zu dieser Frage Stellung nehmen, Zschech hat dies, so scheint es, unterlassen. Nicht nur gilt es, die ältere Gechichte Griechenlands und Roms zu beschränken, wie ja auch die preuſsischen Lehrpläne ausdrücklich vorschreiben, es gilt bei jedem Abschnitte zu prüfen, was und wie zusammenzufassen ist. Die älteste Geschichte der Germanen z. B. muſs in Obersekunda behandelt und mit der Geschichte der römischen Kaiserzeit verbunden werden: so lesenswert die Darstellung Friedländers im 2. Teile ist, alles was dem Auftreten Theoderichs vorausgeht, gehört in den 1. Teil.

Wie der 1. Teil benutzt werden soll, hat Zschech nicht angegeben, es fehlt jedes Vorwort — so, wie er ihn dargeboten hat, kann die alte Geschichte nicht dargestellt werden. Auch die litterarisch-kulturgeschichtlichen Teile bieten mancherlei, was in der Schule kaum verwertet werden kann. Es ist doch wohl notwendiger, bei Praxiteles z. B. auf den Hermes hinzuweisen, den mancher Schüler im Elternhause oder auch in Schaufenstern zu sehen bekommt, von dem vielleicht auch manche kleinere Anstalt einen Abguſs besitzt, als auf die Aphrodite. Was wird den meisten Schülern der Hinweis auf die Graffsche Sammlung der hellenistischen Porträts nützen? Nicht minder unzulässig erscheinen zum Teil die Ausführungen in den Abschnitten über Litteratur und Bildung im silbernen Zeitalter und in der letzten Zeit des römischen Kaiserreichs. Da sind Namen gebraucht, die dem Schüler fremd bleiben können, ja fremd bleiben müssen. Lucanus, Silius Italicus, Valerius Flaccus, Statius stehen dem Schüler ebenso fern wie Cassius Dio und Herodian, von Martalis, Petronius und Apuleius soll ein Schüler nichts hören. Würde der Verf. wagen das „anziehende“ Sittenbild des Petronius oder den „lehrhaften“ Sittenroman des Afrikaners Apuleius seinen Schülern in die Hand

Digitized by Google

zu geben? Ebenso wenig angemessen wie die Berührung der genannten Schriftsteller scheint mir die für den Entwickelungsgang Athens doch ganz gleichgültige Thatsache, daſs Perikles (S. 84) seine Gemahlin Aspasia wegen „Kuppelei“ verteidigt hat. Solches Geklätsch (vgl. Adolf Schmidt, Das Perikleische Zeitalter I 288 f.) sollte der Schule doch erspart bleiben, ganz abgesehen davon, daſs der Begriff Kuppelei nicht in der Unterrichtsstunde erläutert werden kann. An manchen Stellen wäre schärfere Fassung des Ausdrucks angebracht. So wird S. 32 von Erziehungshäusern berichtet, die in Sparta von Lykurg errichtet worden sind, S. 182 wird von industriellen Anlagen in Italien, S. 193 von groſsartigen Fabrikanlagen ebendaselbst gesprochen. Hier wäre ein erklärendes Wort wohl am Platz gewesen, um jede falsche Vorstellung von vorn herein fern zu halten. Unnötig dürften Abweichungen von den gewöhnlichen Annahmen sein, wie die Zeitbestimmung für die Errichtung der olympischen Spiele mit 777 oder die Benennung der groſsen Entscheidungsschlacht des zweiten punischen Kriegs als Schlacht bei Naragarra. Doch Einzelheiten sollen nicht gehäuft werden. Anzuerkennen ist das Bestreben Zschechs, den Grundriſs möglichst sorgfältig zu stilisieren und somit seine Arbeit mit der manches seiner Vorgänger in Gegensatz zu bringen, nur hätte der allzuhäufige Gebrauch der Partizipien auf end vermieden werden sollen. Für den Schulgebrauch wird Zschech seinen Grundriſs fast um die Hälfte kürzen können, jetzt bietet er für eine ausführliche Darstellung zu wenig, für einen Grundriſs zu viel.

Fast im Gegensatze zu Zschech steht die Arbeit Friedländers. Hier ist knapp zusammengefaſst, was etwa dem Primaner geboten werden kann, mit nicht zu verkennender Absicht tritt die Kriegsgeschichte überall zurück, wo das Ergebnis der Kämpfe wichtiger ist als die Kämpfe selbst. Die wörtlichen Anführungen aus bedeutenden Geschichtswerken, von denen manches auch ausdrücklich genannt wird, beleben die Darstellung, die fortlaufenden Hinweisungen auf Kiepert-Wolfs trefflichen historischen Atlas erleichtern dem Schüler den Überblick. Daſs Zschech sich in dieser Beziehung nicht an Friedländer angeschlossen hat, ist nur zu bedauern. Wir begrüſsen in Friedländers Grundriſs einen wirklichen Fortschritt und möchten wohl wünschen, daſs ihm der Eingang in die Schule nicht verschlossen bleibt.

Der Preis des Grundrisses ist für ein Schulbuch ziemlich hoch, werden die oben angedeuteten Kürzungen vorgenommen, so läſst er sich wesentlich ermäſsigen. Die Ausstattung verdient volle Anerkennung.

Neuhaldensleben. Th. Sorgenfrey.

Digitized by Google

Zweck und Bernecker, Hülfsbuch für den Unterricht in der Geographie. I. Teil. Lehrstoff für Quinta und Quarta. II. Teil. Lehrstoff der mittleren und oberen Klassen. Hannover 1893, Hahnsche Buchhandlung. I. Teil: VI u. 79 S. kart. 0,90 M. II. Teil: IV u. 291 S. geb. 2,40 M.

Daſs im Schulbetriebe der Erdkunde eine Rückströmung eingetreten ist, geboten durch die Vorschriften der neuen Lehrpläne, durch die Verminderung der Stundenzahl, die thatsächliche Beschränkung des Unterrichts auf die Klassen bis IIb, geboten auch durch manche Erfahrungen, — das mag nicht mehr bestritten werden. Verführerisch war es ja in der That, die „dürre Topik" Satz für Satz mit anregenden Beobachtungen über die, wenn auch manchmal nur vermutete, ursächliche Entwickelung ihrer Gebilde zu tränken und die erdkundlichen Begriffe durch Beziehung auf mancherlei andere Erscheinungen und auf Hülfswissenschaften in anziehende Beleuchtung zu rücken; und „interessanter" war durch dies Verfahren die Schulgeographie zweifellos geworden, jedoch mit dem Zusatze: für die fähigen Köpfe. Dem Durchschnittsschüler aber ist, bei dem jetzigen Maſse der Ansprüche an die Leistungen der Schüler auf höheren Lehranstalten vor allem, nicht mehr zuzumuten, daſs er in einem Fache von so geringer Unterrichtszeit soviel Denkstoff bewältigen soll. So sind wir denn in rund 20 Jahren von der harmlos beschreibenden, zu der „vergleichenden", dann zur zeichnenden, weiter zur wissenschaftlich entwickelnden und „ursächlich verknüpfenden" Erdkunde gekommen. Mit dem Erscheinen der neuen Lehrpläne hat dann der eine mit der Verkehrskunde oder mit volkswirtschaftlichen Beziehungen, der zweite mit der Territorialgeschichte, der dritte mit der mathematischen Geographie seinem Schiffe einen polynesischen „Ausleger" angehängt, der ja bekanntlich bei unruhiger See zweckdienlich, bei engem Fahrwasser aber hinderlich ist. Andere endlich sind zur beschreibenden Schulgeographie zurückgekehrt, und in ihrem Zeichen stehen die beiden vorliegenden Bücher.

Bei dem Lesen dieser Bücher bekommt niemand Kopfweh, auch der Durchschnittsschüler nicht, denn alles ist einfach und verständlich. Ursächliche Entwickelungen oder Ähnliches berührende Winke sind nur in Form von Ellipsen angebracht, die freilich häufig sehr störend wirken, wenn sie, zwischen zwei Trennungsstriche gestellt, den Gedankengang zerschneiden. Aber es wird zuviel beschrieben, der Lauf der Küsten, der Gang der Stromrichtungen, der Wechsel eines Gebirgslaufes, Dinge, die der Schüler aus dem Atlas herauslesen muſs und kann. Dann sind lange Seiten mit ödesten Städtereihen gefüllt, nur mit Attributen versehen wie: „Industrie, Handelsindustrie, Fabrikindustrie, Groſsindustrie" u. s. w., ohne jede Andeutung über das Warum und Wie. Die Ansicht der Vorrede des II. Teiles, daſs die Zahlen

auf das Mindestmaſs beschränkt seien (was nebenbei bemerkt doch auch nicht nötig ist, denn sie brauchen ja nicht alle gelernt zu werden), ist wohl kaum aufrecht zu erhalten. Im I. Teile ist allerdings ihre Verwendung durch verschiedene Hülfsmiltel der Typographie vermieden, wie Punkte, Kreischen, Unterstreichungen, welche die Einwohnerzahl einer Stadt innerhalb gewisser Zahlengrenzen andeuten sollen, ein Verfahren, das den Verfassern vielfältige Mühe gemacht haben muſs und vermutlich recht nützlich ist. Im II. Teile finden sich hingegen auſserordentlich viele Einwohnerzahlen bei Städten angegeben und ohne ersichtlichen Grund bald stark abgerundet, bald bis in die Hunderter genau. So hat S. 116 Stade 10 190 Einwohner, gleich darunter Geestemünde, das „die Vervollständigung von Bremerhaven bildet“, 16 T. E. = 16 000 Einwohner. An Einzelstellen bleibt noch mancherlei zu verbessern. Der Druck ist sehr deutlich und sorgfältig durchgesehen, Bilder und Karten sind grundsätzlich fortgelassen.

Hannover-Linden. E. Oehlmann.

Putzgers Historischer Schulatlas zur alten, mittleren und neuen Geschichte in 66 Haupt- und 63 Nebenkarten. Neu bearbeitet von A. Baldamus. Neunzehnte vermehrte und verbesserte Auflage. Bielefeld und Leipzig 1883, Velhagen und Klasing. 2 M.

Der derzeitige Bearbeiter des wegen seiner Preiswürdigkeit mit Recht beliebten Putzgerschen historischen Schulatlas hat denselben auch in der vorliegenden Neuauflage nicht unwesentlich bereichert und verbessert. Insbesondere bezieht sich das auf die Territorialentwickelung Preuſsens und der süddeutschen Staaten, die ebensowohl im geschichtlichen wie im erdkundlichen Unterricht eingehendere Beachtung verdient. Die räumliche Ausgestaltung des preuſsischen Staates ist durch Verteilung auf drei Karten viel deutlicher in dieser Auflage dargestellt worden als in den früheren.

Neu hinzugekommen sind 13 Haupt- und Nebenkarten zur Territorialgeschichte Bayerns, Badens, Württembergs und der Wettinischen Lande, die früher nur den für die Schüler dieser Staatsgebiete bestimmten Exemplaren beigegeben zu werden pflegten. Jedenfalls entspricht es der Einheitlichkeit deutscher Schulbildung, daſs z. B. der Schüler eines preuſsischen Gymnasiums über die Grundzüge des Werdens auch der wichtigsten auſserpreuſsischen Teilstaaten des Deutschen Reiches klar wird, und das gelingt am besten unter Beihilfe so vortrefflich sauber und durch kräftigen Flächenfarbendruck eindrucksvoll hergestellter Karten, wie sie diesen Atlas auszeichnen.

Höchst selten ist hie und da noch ein unbedeutender Stichfehler stehen geblieben, z. B. auf Karte 9 Mare Hyreanum (statt Hyrcanum); auf Karte 6 verdiente wohl die Namenform Arachthus neben Arathus Erwähnung.

Digitized by Google

Ein Originalwerk will dieser Schulatlas nicht sein. Aber er bietet nach besten Quellenwerken in didaktisch so zutreffender Auswahl den gesamten Stoff geschichtlicher Länderkunde aller Zeiträume dar, wie man ihn sich für deutsche Schulen nicht besser wünschen könnte.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

H. Börner, Leitfaden der Experimental-Physik für sechsklassige höhere Lehranstalten. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. V. und 170 S. gr. 8. 2,20 M.

Das Buch ist im wesentlichen ein Abdruck der ersten Stufe des von demselben Verf. i. J. 1892 herausgegebenen Lehrbuchs der Physik für höhere Lehranstalten. Letzteres ist in dieser Zeitschrift 1892 S. 308 ff. besprochen worden. Alles, was dort über Anlage uud Inhalt des Buches, sowie über die Form der Darstellung gesagt worden ist, gilt unverändert auch für unsern Leitfaden und soll hier nicht wiederholt werden.

Nur das Folgende möge hinzugefügt werden:

Während in dem „Lehrbuch" die ziemlich allgemein übliche Reihenfolge der Abschnitte beibehalten war (Kräfte und Bewegung, Schall, Licht, Wärme, Elektrizität und Magnetismus), folgt in dem „Leitfaden" auf die Mechanik die Lehre von der Wärme, dann die Elektrizität und der Magnetismus, die Akustik und die Optik. Ref. hält diese Änderung in einem Buche, das dem elementarsten physikalischen Unterrichte dienen soll, nicht für wesentlich, glaubt auch nicht, dafs die Mehrzahl der Fachlehrer in der Schule dieser Anordnung folgen werde. Die Reihenfolge der Unterabteilungen in den einzelnen Abschnitten ist mit wenigen Ausnahmen unverändert geblieben.

Der Inhalt ist durch manche treffende Bemerkung und manche lehrreiche physikalische Wahrnehmung vermehrt, seltener ist von dem früher vorhandenen Texte etwas gestrichen worden. Wesentlich neu sind die Kapitel, welche von dem Begriffe der Energie und der Erklärung der physikalischen Kräfte (Wärme, Elektrizität, Schall und Licht) als besonderer Formen der Energie handeln, ferner die Abschnitte von der spezifischen Wärme und der Meteorologie, diejenige über das Auge und das Sehen und einige irdische Lichterscheinungen, endlich die Zusammenfassung der Endergebnisse, welche in dem „Lehrbuche" mit Recht der zweiten Stufe vorbehalten war.

Eine weitere Vermehrung des Inhalts in späteren Auflagen möchte sich kaum empfehlen.

Die Besprechung der Energie und der verschiedenen Formen derselben in besonderen, wenn auch in kurzen, Kapiteln am Schlusse der Hauptabschnitte hält Ref. nicht für einen glücklichen

Digitized by Google

Griff, hätte es vielmehr für ausreichend und zweckdienlich erachtet, wenn davon gelegentlich an passender Stelle das Notwendige gesagt worden wäre.

Daſs die Vermengung von Grundbegriffen und Grundgesetzen einerseits und den daraus abgeleiteten Begriffen und Gesetzen andererseits zu beanstanden sei, wurde schon bei Besprechung des „Lehrbuchs" hervorgehoben. Auch anderen Berichterstattern (Beiblätter zu den Annalen der Phys. u. Chemie, Bd. 17, Stück 9, S. 859) ist die daraus folgende groſse Anzahl von Einzelgesetzen aufgefallen.

Die vorliegende neue Ausgabe der ersten Stufe des „Lehrbuchs" ist, wie ja auch der Titel andeutet, durch das Bestreben beeinfluſst worden, den Anforderungen der sechsklassigen Realanstalten zu entsprechen und kann wegen seiner vielen Vorzüge, welche schon früher gewürdigt worden sind, zur Einführung an denselben empfohlen werden. Die Brauchbarkeit des Buches für den vorbereitenden physikalischen Unterricht an neunklassigen Schulen ist durch seine Umarbeitung vielleicht in etwas beeinträchtigt worden.

Druck und Ausstattung des Werkes sind gut.

Bernburg. **E. Hutt.**

Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und in den Naturwissenschaften.

Die dritte Hauptversammlung soll zu Pfingsten 1894 in Wiesbaden stattfinden.

Anmeldungen zu Vorträgen für die allgemeinen wie für die Abteilungs-Sitzungen dieser Versammlung werden bis Ostern erbeten; dieselben sind an die Adresse des Prof. Pietzker in Nordhausen zu richten.

Digitized by Google

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Gliederung des geometrischen Unterrichts nach Lehrstufen.

Die Mathematik, sagt Paulsen in seiner Vorlesung über Pädagogik, bietet eigentlich kein unmittelbares Interesse, wie Litteraturgeschichte, Weltgeschichte, Geographie und Naturkunde. Dreiecke, Kreise, Logarithmen sind an und für sich uninteressant; sie können es nur werden durch die Form des Unterrichts. Daher ist der Unterricht in der Mathematik schwieriger, weil er erst das Interesse erzeugen mufs.

Vom Standpunkte der Schülermehrzahl aus betrachtet, wird man Paulsen recht geben müssen. Es ist dem wissenschaftlichen Mathematiker nur dienlich, wenn er sich bald mit dem Gedanken vertraut macht, dafs die Lehre von der reinen Form, die er mit Stolz vertritt, in ihrer reinen Wirkung manches Knaben und Jünglings Geist gleichgiltig läfst, ja sogar abstöfst. Unter dem Druck dieser Erkenntnis wird er seiner pädagogischen Existenz gar nicht anders Luft schaffen können als durch die methodische Ausgestaltung seines Unterrichts nach einer solchen Seite hin, dafs die Schüler, wenigstens in ihrer überwiegenden Zahl, für die Sache gewonnen, zu ihr hingezogen, durch sie gefördert und dem gesteckten Ziele der Gesamtbildung näher gebracht werden.

Wenn wir die beiden grofsen Abteilungen der Mathematik einzeln prüfen, so kann auf Grund der Erfahrung gesagt werden, dafs auf den höheren Schulen der Unterricht in der Arithmetik, im grofsen und ganzen wenigstens, nicht so vielen Schwierigkeiten begegnet wie derjenige in der Geometrie. Im Gebiete der Zahl, auch der allgemeinen, in Buchstaben gekleideten, überwiegt das Schematische, und daher hängt der Erfolg meistens allein von der sorgfältigen Behandlung eines geeigneten Übungsmaterials ab. Beim geometrischen Unterricht aber ist mancherlei zu berücksichtigen und viel zu überlegen, wenn man die Schüler zu einer Vertiefung in den oft recht schweren Stoff, zu einer gewissen Beherrschung des durchgearbeiteten Gebietes führen will. Anderer-

Digitized by Google

seits darf hervorgehoben werden, daſs wohl kaum eine andere Wissenschaft den denkenden, pflichteifrigen Lehrer in höherem Maſse zur didaktischen Bearbeitung reizen möchte als die Geometrie. Schon das bloſse Bewuſstsein, wie viel in diesem Fache von einem guten Unterricht bezüglich des Erfolges abhängt, wird den Pädagogen locken und anspornen. Es kommen aber noch andere Umstände hinzu, welche den Unterrichtenden bei der Ausübung seiner Thätigkeit mit einer gewissen Befriedigung erfüllen können. Nicht nur, daſs das mechanische Auswendiglernen hier zurücktritt, wodurch ermüdende Repetitionen alles gedächtnismäſsig erarbeiteten Stoffes ausgeschlossen werden, so kann die groſsartige Verknüpfung von Anschauung und logischem Denken, wie die meisten Lehrgebiete der Geometrie und Stereometrie sie darbieten, dem Pädagogen keinen Zweifel lassen, daſs durch dieses Fach eine sehr günstige Gelegenheit zur Schulung in ernster Geistesarbeit gegeben wird; es kann ferner der geometrische Unterricht, nächst dem in der Naturkunde, die Lehren der neueren, auf Psychologie gegründeten Methodik in ungekünstelter Weise zur häufigen Anwendung bringen.

Auf den Unterricht in der Geometrie sollen sich die folgenden Erwägungen und Vorschläge beziehen, unter besonderer Berücksichtigung der neunklassigen höheren Schule.

Die Frage, warum dieser Unterricht Schüler und Lehrer oft so wenig befriedigt, hat schon Karl von Raumer in dem Kapitel über Geometrie im dritten Teile seiner Geschichte der Pädagogik erörtert. Er urteilt, daſs die enge Anlehnung der Schulgeometrie an das berühmte Lehrbuch des Euklid die Hauptquelle des Übels sei. Der griechische Meister habe seine *στοιχεῖα* nicht für Anfänger geschrieben, sondern für Männer, welche, schon ausgerüstet mit mathematischen Kenntnissen, zu ihm nach Alexandria kamen und weitere Förderung suchten. Der Titel seines Werkes kann nur dahin gedeutet werden, daſs darin alle geometrischen Gebilde aus den einfachsten Elementen aufgebaut werden.

So geistvoll und überzeugend Raumers Darlegungen in dem erwähnten Kapitel sind, so sehr ist es zu bedauern, daſs er für eine Umgestaltung des geometrischen Unterrichts keine positiven Vorschläge macht, ausgenommen den einen, durch die Vorliebe für sein Spezialfach eingegebenen, nämlich die Benutzung der Krystallkunde als Vorstufe für den eigentlichen geometrischen Unterricht. Wenn Raumer dann noch besonders wünscht, daſs dabei natürliche Krystalle vor Krystallmodellen den Vorzug haben sollen — natürliche Krystalle zeigen bekanntlich fast nie mathematische Genauigkeit und sind meistens von geringer Gröſse —, so dürfte dieser Vorschlag schwerlich die Mehrzahl der Mathematiker befriedigen.

Wenn wir der durch Raumer ziemlich bestimmt ausgesprochenen Verwerfung des Euklid für Schulzwecke auf den Grund gehen, so

Digitized by Google

kann kurz gesagt werden, daſs die Lehrweise des gepriesenen Griechen für Anfänger zu schwer ist und daher nur in seltenen Fällen vollständig erfaſst werden kann. Ähnlich urteilt auch Paulsen in seinem Kolleg über Pädagogik, indem er sagt: Der synthetische Unterricht, dem Euklid Vorbild war, ist für Schüler nicht geeignet.

Fast in allen Gebieten der Wissenschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten die Erkenntnis durchgebrochen, daſs man zwischen exakt wissenschaftlicher Behandlung eines gegebenen Stoffes und der Behandlung desselben im Schulunterricht strenge zu unterscheiden habe. Manche bedeutsame Neuerung, welche entschieden als Fortschritt anerkannt werden muſs, ist dieser Erkenntnis entsprungen. Als eklatantes Beispiel möge die moderne Gestaltung des naturkundlichen Unterrichts hingestellt werden, welche so überzeugend gewirkt hat, daſs man heutzutage ein Schulbuch wie den früher so weit verbreiteten Grundriſs der Naturgeschichte von Schilling geradezu verspottet.

Als Ergänzung dieser Erkenntnis hat in jüngster Zeit unter den Pädagogen, besonders den Anhängern Herbarts, der Gedanke immer mehr Raum gewonnen, daſs man zwischen Elementarunterricht und höherem Unterricht keinen prinzipiellen Unterschied machen dürfe, sobald die Methode in Frage kommt, da sich das Lernen stets nach denselben psychologischen Gesetzen vollzieht. Wo dieser Gedanke offen ausgesprochen wird, da wird zugleich darüber geklagt, daſs die Lehrweise der höheren Schulen in mancher Beziehung zu abstrakt sei und daſs eine genaue Beobachtung der praktischen Gestaltung des Volksschulunterrichts einer gesunden Förderung der Interessen der höheren Schulen dienlich sein könne.

Was nun speziell den geometrischen Unterricht anbetrifft, so wird heutzutage in der pädagogischen Litteratur die Forderung einer schulmäſsigen Behandlung des Wissensstoffes schon vielfach anerkannt und eine elementare Methode für den Unterricht auch an höheren Schulen empfohlen. Aus den neuesten Veröffentlichungen mögen zwei Belege aufgeführt werden. F. Schultze, Professor der Pädagogik an der technischen Hochschule zu Dresden, sagt in seinem jüngsten Werke: Deutsche Erziehung, Leipzig, Ernst Günther, 1893 auf Seite 279 folgendes: „Da das rein Formale und Abstrakte dem kindlichen Geiste fern liegt und am schwersten fällt, so muſs die Mathematik in der Erziehungsschule und zumal in ihren Anfängen so konkret und anschaulich wie möglich verfahren". Ebenso Arnold Ohlert, der junge, rüstige Kämpfer für die centrale Stellung des deutschen Unterrichts, in seiner: Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts, Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1893 auf Seite 145: „Der mathematische Unterricht auf unsern heutigen höheren Schulen ist in weitem Umfange noch immer viel zu abstrakt und viel zu wenig ver-

Digitized by Google

knüpft mit den übrigen Vorstellungskreisen des Unterrichts und des Lebens".

In die Schulpraxis ist diese neue Anschauung, wie es scheint, noch nicht tief eingedrungen. Immer noch ist das verbreitetste Lehrbuch der Planimetrie dasjenige von Kambly, welches nach synthetischer Methode abgefafst ist und schon in den ersten Anfängen die ernsteste Wissenschaftlichkeit walten läfst. Was die andern planimetrischen Lehrbücher anbetrifft, die für höhere Schulen bestimmt sind und auf ihnen benutzt werden, so zeigen dieselben im Vergleich mit einander und mit Kambly meistens nur geringe Unterschiede in der Anordnung und Behandlung des Stoffes. Der von einigen Mathematikern angestellte Versuch, die sogenannte neuere, auf Bewegung gegründete Geometrie für die Schule zu bearbeiten, hat sich bis jetzt nicht sehr aussichtsvoll erwiesen und wird gerade vom pädagogischen Gesichtspunkte aus bekämpft.

Es ist wohl kein Zweifel mehr darüber, dafs dasjenige, was die Würde und Hoheit der Mathematik ausmacht, das peinlich genaue, wissenschaftliche Verfahren, die strenge Begründung jedes weiteren Schrittes, den man nach vorwärts thut, die straffe Verbindung aller Erkenntnisglieder zu einer unlösbar festen Kette, dafs gerade dies einen starken Reibungsfaktor abgiebt, wenn man die Wissenschaft des Mafses und der Zahl im Geleise der Schule fortschieben will. Wie soll man sich dabei helfen? Soll man auf die wissenschaftliche Behandlung der Mathematik beim Unterricht ganz verzichten und ähnlich verfahren, wie die Volksschule dies thut?

Es giebt in unseren Tagen pädagogische Schriftsteller, welche sich nicht scheuen, den Bruch mit der früheren Lehrweise der Geometrie zu einem vollständigen zu gestalten, den Sprung in das Neuland einer besonderen Schulgeometrie, wo gröfsere Freiheit herrscht als im alten Reiche Euklids, ohne jedes Bedenken zu wagen. Man will alles Theoretische aus dem geometrischen Unterricht ausgeschlossen und nur das gegeben wissen, was praktisch für jeden Erwachsenen wertvoll und unentbehrlich ist. Dafs bei der Durchführung dieses Standpunktes an eine streng wissenschaftliche Behandlung der Geometrie nicht zu denken ist, versteht sich wohl von selbst. Indessen schreckt dieser Gedanke heutzutage nicht mehr so sehr. Werden ja doch zuweilen Stimmen laut, welche ohne Einschränkung sagen, dafs eigentliche Wissenschaft, sofern man darunter Ableitung aus Prinzipien versteht, in den Schulen, selbst in den höheren, nicht gelehrt werden soll, wie in dem Buche von J. Baumann: Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1893.

Wer das psychologische Gesetz des Gegensatzes kennt, wird sich nicht darüber wundern, dafs man bezüglich des geometrischen Unterrichts von einem Extrem ins andere zu fallen in Gefahr

Digitized by Google

steht, zunächst wenigstens der theoretischen Anschauung nach. In der Kunstgeschichte ist ja die Erscheinung des Übergangs zum Extrem, sobald ein Ideal sich überlebt hat, etwas ganz Altes und Bekanntes. Die Didaktik ist auch eine Kunst, und so darf es ihr nicht verdacht werden, wenn sie gelegentlich eine ganz entgegengesetzte Richtung einzuschlagen versucht. Aber immer sollte man, wenn das Extrem die Menschheit zu reizen und zu bestechen beginnt, an den alten Erfahrungssatz denken, daſs die Wahrheit in der Mitte liegt. Inter utrumque tene. Der Sinn, welcher in diesen Worten Ovids steckt, hat meistens den Sieg davongetragen über die fast immer einseitige Thorheit des Extrems.

Für eine ruhige, gemäſsigte Betrachtung der Frage des geometrischen Unterrichts kann es sich also wohl nur um eine richtige Ausgleichung zwischen dem alten und neuen Standpunkt handeln. Auf dem alten Standpunkt unverändert zu beharren, ist nach den mancherlei Anklagen, welche einsichtsvolle Pädagogen dagegen erhoben haben, und nach den Thatsachen der Erfahrung über die Unterrichtserfolge nicht ratsam. Der neue Kurs, welcher den geometrischen Unterricht allein auf praktische Ziele verweisen, alles rein Wissenschaftliche, durch abstrakte Operationen Erreichbare dagegen aus demselben möglichst fern gehalten wissen will, könnte vielleicht auf einer sechsklassigen Realschule eingeschlagen werden; wollte die neunklassige höhere Schule, welche auf die Universität und die technische Hochschule vorbereitet, ihn vollständig annehmen, so würde dadurch eine nicht unwesentliche Lücke in der Ausbildung zur Reife für ein gelehrtes Fachstudium entstehen, so hätte man eine gute Gelegenheit versäumt, dem zukünftigen Studenten mustergiltige Proben wissenschaftlicher Methode zu bieten und dadurch den Geist wissenschaftlicher Genauigkeit und Gründlichkeit in ihm zu wecken. Diesen wichtigen Punkt zu übersehen oder leicht zu nehmen, wäre unverantwortlich.

Wie soll man nun den rechten Ausgleich finden? Eine Vermischung der beiden Tendenzen, ein abwechselndes Hervorheben der einen und der andern scheint nicht ratsam, da auf diese Weise der Unterricht einen unbestimmten, schwankenden Charakter annehmen würde. Es giebt glücklicherweise einen andern Ausweg aus diesem Dilemma, einen Ausweg, den man ohne Schwierigkeit benutzen kann. Dies ist der Aufbau des geometrischen Unterrichts in Stufen, welche von derber Sinnlichkeit zu immer feinerer Abstraktion, von niederer praktischer Fertigkeit zur Höhe wissenschaftlichen Denkens heraufführen.

Zur Empfehlung dieser Idee erlaube man mir, den Finger auf die beiden Hauptfehler zu legen, die gewöhnlich beim geometrischen Unterricht gemacht werden.

Der eine derselben betrifft die Anordnung des Stoffes. Hier-

Digitized by Google

bei läſst man sich fast ausschlieſslich vom wissenschaftlichen Gesichtspunkte leiten und vernachlässigt den pädagogischen, indem besonders das Gesetz des Fortschreitens vom Leichteren zum Schwereren übertreten wird. Die ziemlich schwierige Parallelentheorie z. B. wird in der Quarta abgehandelt. Man beginnt die in ihren Anfängen recht leichte Kreislehre meistens erst dann, wenn die Eigenschaften der Dreiecke und Parallelogramme erschöpft sind. Über die einfachen Körper empfängt nach den neuen preuſsischen Lehrplänen erst der Sekundaner einige nützliche Belehrungen; früher hütete man die Geheimnisse der Stereometrie, die groſsen wie die kleinen, noch sorgfältiger und lieſs sie erst auf die Primaner los. Was soll überhaupt die strenge Abgrenzung der einzelnen Kapitel? Es ist nicht wahr, daſs sie für das Verständnis geometrischer Wahrheiten absolut notwendig ist. Man könnte sehr oft eine neue Erkenntnis auf dem Gebiet der Dreieckslehre sofort auf das Parallelogramm, den Kreis oder das reguläre Polygon anwenden. Dadurch würde eine Verbindung dieser Gebiete entstehen, die der Konzentration des Unterrichts nur förderlich wäre. Man denke an die heutige Methode des naturkundlichen Unterrichts, bei welcher die Kenntnisse in konzentrischen Kreisen erweitert werden, während die systematische Zusammenstellung den Abschluſs des Ganzen bildet. Will man dies Verfahren unwissenschaftlich nennen? Wenn wirklich einseitige Fachgelehrsamkeit diesen Vorwurf erheben sollte, so wird die Erziehungswissenschaft dagegen mit den stärksten Gründen protestieren können.

Noch schlimmer aber ist der zweite Fehler, zu dem fast alle für höhere Schulen geschriebenen Lehrbücher der Geometrie verleiten. Dieser bezieht sich auf die Lehrform. Der Quartaner bekommt die geometrischen Wahrheiten in derselben Einkleidung wie der Sekundaner und Primaner. Die strenge Unterscheidung von Definitionen, Grundsätzen, Lehrsätzen, Zusätzen und Umkehrungen, die akkurate Form der Beweisführung unter dem vorsichtigen Schutze von Voraussetzung und Behauptung, das sind Dinge, die für alle Klassen der höheren Schule als unabänderliche Norm zu gelten pflegen. Dem wissenschaftlichen System zu Liebe soll gleich der Anfänger die Wahrheit, welche aus einer abstrakten Verknüpfung von Begriffen und Schlüssen resultiert, höher stellen als die deutliche, aus einer anschaulichen Zeichnung entspringende Erfahrung. Er soll Umkehrungssätze aus indirekten Beweisen erschlieſsen, bei denen ihm entweder gar keine Figur hilft oder wo die Figur absichtlich den wirklichen Thatbestand verhöhnt. So passiert es leicht, daſs Lehrer und Schüler sich beim Unterricht mit einem teilweisen Verständnis begnügen und daſs die letzteren dann auch auf einer vorgerückteren Stufe der Geistesentwickelung, wo sie reif genug wären, um in den tiefen Sinn dieser Lehrform eindringen zu können, sich bei solchem ober-

Digitized by Google

flächlichen, unvollständigen Erfassen des Dargebotenen beruhigen. Man kann sogar sagen, dafs die äufserliche Gewöhnung an den wissenschaftlichen Zuschnitt des Stoffes, welche beim Unterricht von Anfang an Platz greift, das tiefere Verständnis der Grofsartigkeit und Bedeutsamkeit der mathematischen Methode hindert, denn dasjenige, woran man lange gewöhnt ist, fordert Durchschnittsgeister nur selten zu wirklichem Nachdenken auf.

Beim Aufbau des geometrischen Unterrichts in Stufen, der von gewissen Gesichtspunkten aus geradezu als Notwendigkeit erscheinen mufs, wären die beiden gerügten Fehler leicht zu vermeiden. Die Lehrmethode müfste schrittweise von der empirischen Wahrheit der geometrischen Zeichnung und der Überzeugung, welche aus einer klaren sinnlichen Anschauung folgt, zu der idealen Wahrheit einer geschlossenen logischen Deduktion übergehen. Damit ist zugleich auch die Möglichkeit geboten, den Lehrstoff anders zu ordnen, als dies bisher geschehen, die einfachsten geometrischen Wahrheiten aus den verschiedensten Gebieten zusammenzustellen und dann den Umfang der Kenntnisse bei allmählicher Heranziehung der wissenschaftlichen Hilfsmittel immer mehr zu erweitern, bis dann am Schlufs ein wissenschaftliches System der Geometrie geboten wird, welches, wenn auch nicht mit Ausführlichkeit behandelt, doch überall die genaue Ableitung aus den einfachsten Prinzipien und die enge Verkettung aller Erkenntnisglieder nach wissenschaftlichem Muster deutlich zu erkennen giebt.

Über die Zahl der Stufen, welche der geometrische Unterricht an einer neunklassigen höheren Schule aufweisen soll, liefse sich streiten. Der Verfasser dieses Aufsatzes würde darüber gern die Meinung anderer hören und mit der seinigen vergleichen. Ihm erscheint diese Frage erst in zweiter Linie wichtig; wenn er sie hier nach seiner Auffassung in ziemlich einfacher Weise beantwortet, so geschieht dies hauptsächlich, um der Idee des stufenmäfsigen Unterrichts eine deutlichere Form zu geben und ihr so leichteren Eingang zu verschaffen.

In vollständigem Anschlufs an die schon lange eingeführte Unterscheidung von unteren, mittleren und oberen Klassen wollen wir für den geometrischen Unterricht drei Hauptstufen ansetzen, eine Unter-, Mittel- und Oberstufe, deren jede ihren besonderen Lehrstoff und ihre besondere Lehrmethode hat. Hierüber einige Erläuterungen zu geben, soll nunmehr unsere Aufgabe sein.

Der geometrische Unterricht pflegt in Quarta zu beginnen. Vielfach wird vom Rechenunterricht der Quinta eine wöchentliche Lehrstunde abgetreten und für eine geometrische Propädeutik verwendet. Die preufsischen Lehrpläne vom Jahre 1882 empfehlen dies ausdrücklich; die neuen Lehrpläne erwähnen nichts davon und lassen es unbestimmt, ob dies noch ferner stattfinden soll.

Digitized by Google

Mit der Quarta, eventuell auch der Quinta, würde die Unterstufe des geometrischen Unterrichts es also zu thun haben. Auf derselben lassen wir fast ausschlieſslich die Wahrheit der geometrischen Zeichnung zum Schüler sprechen. Die Betrachtung der Körper wird entweder ganz ausgeschlossen oder in sehr knapper, sehr elementarer Form als Vorstufe verwendet. Die wichtigsten geradlinigen Figuren und der Kreis werden teils einzeln, teils in ihrer Beziehung zu einander zeichnend behandelt, natürlich mit angeschlossenen Erläuterungen und mit Einübung der technischen Bezeichnungen. An die vorgebrachten Namen sollen keine wirklichen Definitionen angeschlossen werden; es genügt zunächst, wenn das Kind die geometrischen Gebilde kennt und benennen kann.

Der Stoff für diese Unterstufe würde mit der geometrischen Formenlehre, wie die Volksschule sie lehrt, viele Ähnlichkeit haben. Die zahlreichen, zum Teil recht praktischen Bücher, die es hierüber giebt, könnte der Lehrer mit Nutzen beim Unterricht in der Quarta verwenden; allerdings müſste man hier und da abweichen und manches weglassen, wenn der Standpunkt der direkten Belehrung durch Zeichnung und Messung rein erhalten werden soll. Wir sind nämlich der Ansicht, daſs die Kongruenzsätze und die Anwendungen derselben auf Beweise nicht für die erste Stufe passen, weil dabei längere Gedankenläufe zu durchwandern sind.

Neben der Messung von geraden Linien ist diejenige von Winkeln auf der Unterstufe sehr zu üben. Die Gleichheit und Verschiedenheit der Winkel wird empirisch durch die bekannte Bogenmessung oder mit Hilfe des Transporteurs festgestellt. Alle diejenigen Eigenschaften der betrachteten Figuren, welche durch Messung von Linien und Winkeln klar gemacht werden können, kommen zur Behandlung; sie werden in die Form kurzer Sätze gebracht, die also eigentlich geometrische Lehrsätze sind, doch ist es nicht nötig, die Bezeichnung „Lehrsatz“ schon jetzt zu gebrauchen. Der Beweis dieser Sätze wird allein als empirischer, aus der Zeichnung flieſsender gegeben. Der ausgebildete Mathematiker darf sich bei einem solchen Beweise nicht beruhigen; für das Kind aber hat er mehr Überzeugungskraft als die akkurateste Deduktion aus Grundsätzen und Hilfssätzen. Eine groſse Reihe von Sätzen aus der Dreiecks-, Vierecks- und Kreislehre läſst sich auf diese Weise vorführen und, wenn auch nicht eigentlich beweisen, so doch zur klaren Einsicht bringen, z. B.: Im gleichschenkligen Dreieck sind die Basiswinkel gleich. — Die Summe der Dreieckswinkel ist = 2 R. — In jedem Parallelogramm halbieren die Diagonalen einander. — Im Rechteck und Quadrat sind die Diagonalen gleich. — Gleiche Sehnen haben gleichen Abstand vom Mittelpunkt. — Die Tangente steht senkrecht auf dem zugehörigen Radius. u. s. w. Die sogenannten Fundamental-

Digitized by Google

aufgaben der Geometrie und einige andere leichter Art, die für Konstruktionen von Figuren von Wert sind, werden ohne viel Erläuterung durch Vorzeichnen des Lehrers zur Kenntnis der Schüler gebracht.

Um einen bestimmten, bezeichnenden Ausdruck zu gebrauchen, können wir sagen, dafs auf der Unterstufe zeichnende und messende Geometrie gelehrt wird. Dafs die Schüler zum Zeichnen an der Wandtafel und zu möglichst genauen Zeichnungen auf dem Papier mit Hilfe von Lineal, Zirkel und rechtem Winkel — der letztere darf durchaus nicht fehlen — anzuhalten sind, versteht sich von selbst. Zu warnen ist vor jenen kombinatorischen Spielereien, welche die Pestalozzische Schule in die geometrische Formenlehre eingeführt, wo man untersucht, in wieviel Punkten sich zwanzig Linien schneiden und wieviel Diagonalen ein Zwölfeck hat. Trotz mancher scharfen Kritik treten sie immer noch in Schulbüchern auf.

Während auf der ersten Stufe die Zeichnung von Figuren und die Messung von geraden Linien und Winkeln, welche an ihnen vorkommen, die Hauptrolle spielt, tritt auf der zweiten die geometrische Anschauung in ihr Recht. Freilich ist es nicht die Anschauung allein, welche uns geometrische Wahrheiten liefert, sondern ihre Verbindung mit logischem Denken. Da das letztere aber hier stets von der Anschauung ausgehen soll, so darf der Ausdruck „Geometrische Anschauungslehre" oder „Anschauende Geometrie" zugelassen werden. Wir wollen den letzteren vorziehen wegen der besseren Übereinstimmung mit der für die erste Stufe gewählten Bezeichnung. Auf die zeichnend-messende Geometrie der Quarta hätte also in den beiden Tertien und der Unter-Sekunda die anschauende Geometrie zu folgen.

Auf dieser Stufe kann der Ausdruck „Lehrsatz" ohne Bedenken angewendet werden. Das Wort „Beweis" könnte hier vielleicht durch „Untersuchung" ersetzt werden, wie dies zuweilen in elementaren Lehrbüchern geschieht. Die Untersuchung über die Richtigkeit des Lehrsatzes mufs im allgemeinen den Charakter eines strengen Beweises tragen; in besonderen Fällen aber, wo der wissenschaftliche Beweis zu abstrakt ist, darf der Lehrer auf der Mittelstufe auch andere Wege suchen, um die betreffenden Wahrheiten zu einer möglichst klaren Auffassung seitens der Schüler zu führen. Es ist auch durchaus keine Sünde, dann und wann einen Lehrsatz ohne Beweis hinzustellen, indem man den Schülern sagt, dafs es einen solchen wohl gebe, dafs derselbe aber schwierig und umständlich sei und daher weggelassen werden solle. Die Schüler werden dem betreffenden Lehrsatze darum kein geringeres Vertrauen entgegenbringen, vorausgesetzt, dafs der Sinn desselben ihnen durch gehörige Erläuterung klar geworden ist. In anderen Wissenschaften beweist der Lehrer ja auch bei weitem nicht alles, was er vorbringt. Besonders ist

Digitized by Google

von indirekten Beweisen entweder vollständig abzusehen, oder es sind nur zuweilen solche leichterer Art als Proben zu geben.

Sehr wichtig und gewissermaſsen das Charakteristikum der Mittelstufe ist es, daſs als Lehrmethode die heuristisch-analytische gewählt wird. Alles, was gegen die synthetische Methode gesagt worden, paſst besonders, wenn man sich einen Tertianer mit seinem mathematisch noch zu wenig geschulten Denken als Objekt derselben vorhält. Vor allen Dingen kann die synthetische Methode in ihrer strengen Durchführung auf einem solchen Standpunkt kein groſses Interesse erregen, da sie die Selbstthätigkeit des Schülers nicht genügend in Bewegung setzt. Sie ist zu wissenschaftlich, zu vornehm, zu wenig herablassend gegen das unerwachsene Schülervolk, welches mit geringen Ausnahmen zu einer wirklichen Wertschätzung der Geometrie in solcher Behandlung nicht gut kommen kann.

In der Praxis wird sicher manch denkender Lehrer, dem die dogmatische Schablone nicht mehr genügte, trotz synthetisch abgefaſster Lehrbücher auf dieser Stufe mehr oder weniger analytisch vorgegangen sein. Die schnelle Anerkennung der Verdienste Fenkners um die Analysis des Beweises deutet darauf hin. Noch konsequenter als dessen Unterrichtswerk geht ein kürzlich erschienenes, von der Kritik sehr günstig aufgenommenes Lehrbuch der ebenen Geometrie von Bensemann, Dessau, P. Baumann, 1892, vor. Es ist vielleicht die methodisch bedeutsamste Erscheinung der letzten Jahre auf diesem Gebiete. Nicht nur daſs der Verfasser pädagogisch klug genug ist, sich auf die Definitionen der Grundbegriffe und die Grundsätze nicht einzulassen und die indirekten Beweise fast ganz zu vermeiden, er ist auch mutig genug, eine Lehrweise, derjenigen ähnlich, die auf der Oberstufe von Volks- und Mittelschulen (im norddeutschen Sinne) vielfach geübt wird, der höheren Schule als Muster vorzuhalten. Mag auch mancher dies für Verrat an der mathematischen Wissenschaft und an der Idee der höheren Schule erachten, so werden Schulmänner, welche auf eine praktische Gestaltung des Unterrichts Wert legen und gerne in jeder Stunde von dem Erfolg ihrer Bemühungen deutliche Proben empfangen mögen, ohne viel Bedenken diese Bahn betreten, falls ihnen dieselbe frei gegeben wird. In den mittleren Klassen höherer Lehranstalten halten wir sie für die einzig richtige und die Lehrform des Bensemannschen Buches — Voraussetzung in Form einer konstruierbaren Figur, Frage zur Feststellung des Zieles, Untersuchung an Stelle des Beweises und schlieſslich Formulierung des Lehrsatzes — für die beste.

Was nun die Behandlung von geometrischen Aufgaben anbetrifft, die auch schon auf der Mittelstufe eine wichtige Rolle spielen müssen, da sie die Anwendung des Gelernten ermöglichen und das produktive mathematische Denken fördern, so sind die Lösungsmethoden durch Sätze, durch Teildreiecke und durch

Digitized by Google

geometrische Örter zu besprechen und mit Beispielen zu belegen, worauf dann selbständige Lösungen ähnlicher oder sonst passend ausgewählter Aufgaben seitens der Schüler folgen müssen. Gelegentliche schriftliche Ausarbeitungen solcher Übungsaufgaben sind sehr zu empfehlen, doch ist es auf dieser Stufe ratsam, die schriftliche Darstellung zunächst auf die Konstruktion zu beschränken und später — vielleicht bei den Verwandlungsaufgaben anfangend — auch den Beweis hinzuzunehmen; die Analysis dagegen, deren wissenschaftlich genaue Darstellung oft ebenso schwierig als umständlich ist, möge man den Schüler lieber in Gedanken vollziehen lassen. Anders ist es, wenn der Lehrer selbst die Aufgabe vorführt; da kann er unbedenklich alle die Überlegungen, welche zu ihrer Lösung hinleiten, in eine akkurate Form zusammenfassen. Dies würde dann eine Vorbereitung sein auf das, was die Oberstufe leisten soll, von der man Ausarbeitungen mit Analysis, Konstruktion, Beweis und Determination zu fordern hätte. Dabei wären denn die Aufgaben am besten so zu wählen, daſs der Schüler ihnen ohne eine planmäſsige Analysis gar nicht beizukommen vermöchte.

Ehe wir uns nun dieser Oberstufe zuwenden, möge noch die kurze Bemerkung Platz finden, daſs die Anfangsgründe der Trigonometrie und der Stereometrie, wie die neuen preuſsischen Lehrpläne sie für Unter-Sekunda vorschreiben, sich sehr wohl in der gleichen Lehrart behandeln lieſsen, wie wir sie für die Planimetrie deutlich gemacht haben, so daſs das Hineinziehen derselben in eine mittlere Klasse die tragende Idee unserer Mittelstufe nicht zerstören würde. Was die Stereometrie anbetrifft, so wäre es durchaus möglich, schon in der Tertia eine Reihe von einfachen Wahrheiten auf analytisch-heuristischem Wege zu erschlieſsen; die frühe Anwendung der erworbenen planimetrischen Kenntnisse auf die Eigenschaften der Körper dürfte sich überhaupt als ein belebendes Moment des geometrischen Unterrichts erweisen, wie sie andererseits dem arithmetischen Unterricht eine Aufgabensphäre erschlieſst, in die der Schüler mit Interesse und Nutzen eintreten kann.

Der Oberstufe gehört die wissenschaftliche Geometrie. Hier kommt es zur Erörterung der Grundbegriffe und Grundsätze, auf denen das ganze Lehrgebäude ruht; hier wird der Schüler mit der Anschauung vertraut gemacht, daſs die geometrischen Gebilde eigentlich nur Gedankendinge sind, ideale Formen, welche weder die Natur noch die Kunst verwirklichen kann. Unter Benutzung des früher erworbenen Wissenstoffes werden häufige Übungen im strengen Definieren angestellt, welche auf dieser Stufe auſserordentlich nützlich sind, da sie die beste Einführung in den Anfang der Logik, nämlich in die Lehre vom Begriff, zu geben vermögen. Auch die beiden andern Teile der logischen Elementarlehre, welche vom Urteil und Schluſs handeln, können den

Digitized by Google

Schülern der Prima an der Hand mathematischen Stoffes nahe geführt werden.

Die Lehrmethode der Oberstufe ist, so weit dies möglich, die synthetische, weil sich in ihr der wissenschaftliche Charakter am deutlichsten ausprägt. Durch die beiden ersten Lehrstufen genügend vorbereitet und auch dem Alter nach gröfseren Denkschwierigkeiten gewachsen, wird der Schüler der oberen Klassen diese Methode durchdringen können und ihren Wert einigermafsen schätzen lernen. Die analytische Geometrie, welche gegenwärtig in ihren Anfängen an allen neunklassigen preufsischen Anstalten gelehrt wird, pafst allerdings nicht zu dem aufgestellten Prinzip; doch kann es dem Primaner nur nützlich sein, wenn er zu der Einsicht geführt wird, dafs die Wissenschaft auch auf andern Bahnen wandeln kann. Für die synthetische Lehrform bleibt in der Ober-Sekunda und Prima ja immer noch genügender Stoff aus den Gebieten der Planimetrie und Stereometrie; selbst die Trigonometrie erlaubt diese Behandlungsweise, wenn auch nicht ganz rein, so doch bis zu einem gewissen Grade.

Mehr als die andern Zweige der Geometrie mufs die Planimetrie in den oberen Klassen zu einem gehörigen Abschlufs gebracht werden. Um einen solchen gut zu erreichen, möchte es sich empfehlen, dafs jede dieser drei Klassen einen bestimmten Bruchteil der geometrischen Stunden des Schuljahres, vielleicht ein Drittel, allein der Planimetrie zuwendete. Planimetrische Aufgaben, deren Art und Behandlung auf dieser Stufe schon früher besprochen wurde, könnten aufserdem auch in der übrigen Zeit zur schriftlichen Bearbeitung gegeben werden und würden zur Befestigung der erworbenen Kenntnisse dienen.

Was die Lehrsätze dieses Gebietes anbetrifft, so kommt es auch hier nicht darauf an, dafs möglichst viele derselben bewiesen werden, sondern darauf, dafs an möglichst geeigneten Beispielen das Wesen des geometrischen Beweises aufgedeckt wird. Beweise verschiedener Gattungen sind also vorzuführen und die verschiedenen geometrischen und logischen Hilfsmittel, deren sich der Beweis bedienen kann, klar zu stellen. Die Idee, welche Fenkner vorschwebt, dafs der Schüler nicht die Beweise, sondern das Beweisen lernen soll, ist auf dieser Stufe der Verwirklichung einigermafsen nahe zu führen.

Natürlich werden hier auch indirekte Beweise behandelt, vor denen wir uns auf den früheren Stufen zu hüten haben. Um die peinliche Genauigkeit des Mathematikers zu illustrieren, darf man den Schülern der oberen Klassen auch dann und wann ausführliche Beweise von solchen geometrischen Wahrheiten bringen, die sie früher als selbstverständlich hingenommen haben, wie z. B. den Beweis des Satzes, dafs ein Kreis mit einer Geraden nicht mehr als zwei Punkte gemeinsam haben kann. Wollte man denselben bei der Behandlung der Kreislehre in Unter-Tertia

Digitized by Google

vortragen, wozu viele Lehrbücher verleiten, so mufs dem natürlichen Denken des Schülers dieser Klasse solch mathematisches Gebahren wunderlich vorkommen.

Ein kleines Kompendium, die wichtigsten Wahrheiten der Planimetrie zu einem kurzgefafsten System vereinigend, würde auf der Oberstufe dem Zweck der Wiederholung und der Konzentration des erworbenen Wissens dienen können. Dieses System müfste in seinem wesentlichsten Teile aus Definitionen und Lehrsätzen bestehen, welche nach Gruppen zu ordnen sind. Innerhalb jeder Gruppe ist die Reihenfolge der Lehrsätze natürlich eine solche, dafs der folgende immer durch die vorhergehenden gestützt wird, also wie die geometrische Wissenschaft dies vorschreibt. Die Beweise sind in diesem Systeme entweder wegzulassen oder nur bei den Hauptsätzen kurz anzudeuten, damit der Gesamtüberblick nicht gestört wird. Die wichtigsten planimetrischen Aufgaben, die mit dem Lehrstoff dieses Gebietes in besonders enger Beziehung stehen, dürften dabei auch nicht fehlen; sie könnten entweder bei den einzelnen Gruppen oder am Schlufs in besonderer Zusammenstellung aufgeführt werden.

Ein ähnliches, leicht und schnell zu übersehendes System möchte sich auch für die Stereometrie empfehlen, während man in der Trigonometrie mit einer Tafel von Formeln als Quintessenz auskäme.

Das Gesagte möge genügen, um der vorgetragenen Idee feste Boden zn geben. Durch die Gliederung des geometrischen Unterrichts nach Lehrstufen hoffen wir den Zögling langsam und sicher in die Tiefen der mathematischen Wissenschaft hinabzuführen, während man ihn jetzt meistens hinabstöfst und sich vielleicht noch wundert, dafs der Überraschte, Betäubte sich nicht zurecht finden kann. Die Anpassung der Lehrform unserer drei Stufen an den geistigen Entwickelungsgrad der Schüler liefert eine gewisse Bürgschaft dafür, dafs eine blofs äufserliche Aneignung unverdauten Wissens zurückgedrängt, andererseits aber das Interesse der Schüler durch die Möglichkeit, jederzeit zu folgen, gehoben wird.

Ein sehr gewichtiger innerer Grund ist vorhanden, welcher die Reihenfolge der Stufen, wie wir sie gegeben, als notwendig und einzig richtig erscheinen läfst. Dies ist das biogenetische Gesetz in seiner Anwendung auf die Geometrie.

Es ist wohl ziemlich klar, wie man sich den historischen Entwickelungsgang dieser Wissenschaft zu denken hat. Die Anfänge der Geometrie dürften wohl mit den Anfängen der darstellenden Kunst zusammenfallen. In Verbindung mit ihr entwickelte sich die Freude an regelmäfsigen Formen, welche zur Nachbildung derselben durch die Zeichnung führte. Es ist kein Zufall, dafs das kunstsinnige Volk der Griechen es in der Geometrie so weit gebracht hat. Die genauere Ausführung von

Digitized by Google

Zeichnungen machte Messungen nötig, auf welche die Menschheit auch schon durch praktische Bedürfnisse hingeleitet wurde, und dabei konnten dann gewisse geometrische Wahrheiten empirisch festgestellt werden. Aufgaben über Maſsbestimmungen durch Rechnung führten später zur genaueren Erforschung der Eigenschaften der Figuren, wobei Anschauung und denkende Betrachtung vereinigt wurden, unserer zweiten Stufe entsprechend. Natürlich muſste man dabei auf analytischem Wege vorgehen, wenn man etwas Neues finden wollte; die vorangegangene Untersuchung vertrat die Stelle des Beweises. Erst nachdem eine Menge von Wissensstoff auf solche Weise gewonnen war, ging man daran, denselben zu ordnen und ein wissenschaftliches System daraus zu machen. Nun mochte es vorteilhafter erscheinen, die fertige Wahrheit voran zu stellen und den Beweis folgen zu lassen. Der Beweis aber konnte seine volle Überzeugungskraft nur dann entfalten, wenn er sich auf genaue Erklärungen der vorkommenden Begriffe stützte; so muſste sich zugleich mit dem geometrischen System die wissenschaftlich strenge Definition entwickeln. Darnach erst konnte ein Euklid an die groſse Aufgabe herantreten, ein synthetisches Werk über Geometrie zu schreiben.

Darf man die Kinder einen andern Weg führen, als diesen durch die Entwickelungslehre vorgeschriebenen? Daſs es geschehen konnte und so lange geschehen ist, wird denjenigen nicht in Verwunderung setzen, der da weiſs, wie langsam sich die Idee verbreitet hat, daſs der Lehrer beim Unterricht geistige Selbstentäuſserung üben und sich auf den Standpunkt des Schülers stellen müsse, und wie unendlich schwer die vollständige Durchführung dieser Idee in der Praxis ist. Daſs das biogenetische Gesetz der Didaktik in dieser Beziehung beachtenswerte Fingerzeige geben kann, wird wohl niemand bestreiten. In welcher anderen Wissenschaft aber wollte man dem Leitstern dieses Gesetzes gröſseres Vertrauen schenken, als in der Wissenschaft von der reinen Form mit ihren Wahrheiten, die für alle denkenden Menschen gelten, die nie einen zeitlichen Wandel durchgemacht haben? Wo könnte dieser Leitstern willkommener sein als beim geometrischen Unterricht, der den Lehrer vor eine so schwierige Aufgabe stellt mit der beunruhigenden Erkenntnis, daſs von seiner Lehrmethode der wesentlichste Teil des Erfolges abhängt?

Ploen. T. Adrian.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Leonhard Schmidt, Mnemosyne, eine psychologische Dichtung über die Gedächtniskraft. Bromberg 1894. 32 S. 8.

Eine Studie philosophischen Inhalts, die aber mit ihrer poetischen Einkleidung — sie ist in fünffüſsigen Jamben geschrieben — sich an einen gröſseren Leserkreis wendet. Daſs man heutzutage jeder poetischen Behandlung abstrakter Begriffe, wie überhaupt jedem Lehrgedicht zunächst mit einem gewissen Miſstrauen begegnet, darüber wird der durch seine Bearbeitung des Gudrunliedes bekannte Verfasser sich nicht getäuscht haben. Offenbar hat er gehofft, daſs Mnemosyne als die Mutter der neun Musen ihm über die Gefahren seines Vorhabens glücklich hinweghelfen werde. Und in der That rechtfertigt besonders der erste Abschnitt, der das Glück der Erinnerung und den weltumfassenden Stoff des Gedächtnisses schildert, diese Hoffnung. Schwieriger war die Aufgabe des zweiten Teils, der uns das Wesen der Gedächtniskraft und ihren Zusammenhang mit allen andern Kräften der Seele erklären soll. Hier, wo der spröde Stoff mehr zu abstrakter Reflexion zwang, werden dem Leser allerdings hin und wieder Zweifel an der Berechtigung poetischer Form auftauchen. Gewagte Spekulationen auf Grund der platonischen *ἀνάμνησις*, die man in einem dichterischen Ergusse über das Gedächtnis vermuten könnte, liegen dem Verfasser fern; seine Gedanken bewegen sich innerhalb eines besonnenen Idealismus, wie ihn etwa Trendelenburg im Anschluſs an Aristoteles vertrat. Das Eigenartige und Anziehende der Schrift liegt eben in dem erfrischenden Hauche persönlicher Begeisterung, welcher unbeschadet der Klarheit der Gedanken das Ganze durchweht. Deshalb scheint mir die kleine Dichtung gleichsam als Einleitung in die Psychologie auch den Primanern zur Lektüre empfohlen werden zu können; wer weiſs, ob nicht gerade der Reiz der Darstellung in manchem jugendlichen Gemüte den leider immer seltener werdenden philosophischen Sinn zu erwecken imstande ist!

Berlin. Johannes Schmidt.

Digitized by Google

A. Biese, Die Philosophie des Metaphorischen. In Grundlinien dargestellt. Hamburg und Leipzig 1893, L. Voſs. VI u. 226 S. gr. 8. 5 M.

Die Grundgedanken des vorliegenden Buches haben sich dem Verf. offenbar aus seinem früheren, bekannten Werk über die Entwickelung des Naturgefühls ergeben. Was er da als Eigentümlichkeit des menschlichen Geistes auf einem begrenzten Gebiet erkannt hat, weist er jetzt als notwendige Form nach, in welcher der Mensch sich und die Welt erfaſst.

Der Verf. spricht dies am gedrängtesten in folgenden Worten der Einleitung aus: „Wer sich einmal die Mühe macht, in der Sprache, im Denken und Dichten den Spuren des Metaphorischen nachzugehen, der muſs finden, daſs, was gemeinhin in der Sprache, besonders in der Poesie, als eine künstliche oder künstlerische Redeweise, als ein rhetorischer Tropus gilt, vielmehr eine naturgemäſse und naturnotwendige Ausdrucksweise ist, daſs das Metaphorische nicht nur in der Sprache, sondern in unserem ganzen geistigen Leben von hervorragendster Bedeutung ist, daſs die Synthese des Inneren und Äuſseren, die Verinnerlichung des Äuſseren und die Verkörperung des Geistigen der notwendige Ausdruck unseres geistigleiblichen Wesens ist. Das Metamophorische, in welcher Form es sich auch kundgiebt, ist der naturgemäſse Ausdruck jener centralen Nötigung unserer ganzen geistigen Existenz — nennen wir sie das Anthropozentrische —, diese selbst zum Maſs aller Dinge zu machen, das Äuſsere, also das an sich Fremdartige, durch das einzig voll Bekannte, d. i. eben unser eigenes inneres und äuſseres Leben, uns zugänglich zu machen und andererseits unser Inneres mit allen seinen Regungen, Gedanken und Empfindungen auszugestalten in der Sprache und in der Kunst, in der Religion und in der Philosophie".

An Aristoteles anknüpfend, der am richtigsten von allen Früheren das Wesen der Metapher in der Annahme einer Analogie gefunden habe, begründet und erläutert der Verf. den angeführten Grundgedanken durch eine Fülle von Beobachtungen, Zeugnissen und Thatsachen aus dem Walten der kindlichen Phantasie, aus dem Gebiet der Sprache, des Mythos, der Religion und besonders der Kunst und der Philosophie.

Auf das Einzelne einzugehen, ist an dieser Stelle unmöglich. Das Buch ist in dreifacher Beziehung von besonderem Werte. Zunächst durch die Darlegung des Wesens alles Metaphorischen in unserem Denken. Der Philologe wird an der Hand desselben sich nicht mehr lange mit den äuſserlich nach zufälligen Merkmalen von den Rhetoren gemachten Unterscheidungen desselben, wie Synekdoche, Metonymie u. s. w. aufhalten, sondern wird alle Übertragungen, von der einfachsten Metapher bis zum Gleichnis und der Allegorie, von einem höheren Gesichtspunkt aus zu erklären vermögen. Der Theologe wird in dem Gleichnis und

Digitized by Google

Symbol die notwendige Darstellungsform des Übersinnlichen erkennen. Im Streit über theologische und philosophische Dogmen wird man weniger am Wort hängen, wenn man sich z. B. klar macht, daſs, wer die Ansicht von der **Weltseele** als etwas lange Überwundenes ansieht und nun von der **Kraft** als dem Zweiten neben dem Stoff redet, doch nur eine Metapher an die Stelle der anderen setzt.

Daneben hat das Material, welches der Verf. aus eigner Beobachtung und aus einer erstaunlich umfangreichen Lektüre herbeibringt, um seine Ansicht über das Metamophorische zu begründen, als eine Blütenlese schöner und bedeutender Gedanken etwas sehr Anregendes.

Endlich hat das Buch aber auch noch hohen Wert durch des Verf.s eigene idealistische Weltanschauung, die überall hervorleuchtet, namentlich aber der Schluſsbetrachtung eine besondere Wärme verleiht.

Putbus. L. Spreer.

Kalender für das höhere Schulwesen Preuſsens. Schuljahr 1894/95. Im Auftrage der Delegierten-Versammlung der Provinzial-Vereine der Lehrer der höheren Anstalten Preuſsens herausgegeben von **Karl Kunze**. Teil I: Notizbuch; Teil II: Gesetze, Verordnungen, Dienstalterslisten. Breslau, Preuſs und Jünger. Zusammen geb. 2 M.

Mit dem Erscheinen von Kunzes Kalender ist ein wirkliches Desideratum der Lehrerschaft erfüllt; mit Recht betont der Verf. in der Vorrede, daſs der Kalender zum ersten Male die Lehrerschaft als eine groſse Gemeinde zeigt mit gleichen ideellen und materiellen Interessen. Wenn wir bedenken, daſs K. bei Zusammenstellung der so mühsamen Dienstalterslisten, die den hauptsächlichsten Wert des Kalenders ausmachen, keinerlei Vorarbeiten vorfand, der Unterstützung der vorgesetzten Behörden entbehren muſste und lediglich auf die nicht immer freundlich gewährte Mitwirkung der einzelnen Kollegien angewiesen war, so werden wir trotz mancher Unvollkommenheiten — namentlich in den Angaben über die Hilfslehrer — dem Verf. unsere gerechte Bewunderung und aufrichtigen Dank zollen für all die Mühe und peinliche Sorgfalt, die er bei der Aufstellung entwickelt hat: die Delegierten-Versammlung der Provinzial-Vereine konnte, wie der Kalender zeigt, in der That keine geeignetere Persönlichkeit zur Herstellung der Alterslisten, deren Fehlen so schmerzlich empfunden wurde, gewinnen als ihren Vorsitzenden, der sein warmes Herz für die Interessen der Lehrerschaft wiederholt bekundet hat. Alle die Miſsstände, über welche die Lehrerschaft trotz mancher Verbesserungen in den letzten Jahren noch immer zu klagen hat, die geradezu jammervollen Verhältnisse, in denen die Hilfslehrer sich befinden, sie werden schonungslos durch die Alterslisten aufgedeckt und hoffentlich an den geeigneten Stellen bekannt und gewürdigt.

Digitized by Google

Auſser den Dienstalterslisten, die nicht weniger als 450 Seiten des zweiten Teils einnehmen, enthält derselbe eine Fülle dankenswerter Mitteilungen. Zuerst werden die Thesen der Delegierten aufgeführt, die 1890 der Unterrichts-Enquete-Kommission überreicht wurden, dann folgt der Normaletat von 1892, das Gesetz, betreffend das Einkommen der Lehrer an den nichtstaatlichen öffentlichen höheren Schulen, der Allerhöchste Erlaſs, betreffend die Amtsbezeichnung u. s. w. vom 28. Juli 1892, die letzten Verordnungen über die Titel- und Rangverhältnisse, über die Anrechnung des Probejahres, die Anstellung u. s. w. Von älteren Gesetzen hat der Verf. u. a. das Gesetz, betreffend die Gewährung von Wohnungsgeldzuschüssen, die Umzugskosten, Tagegelder und Reisekosten, das Pensions- und Reliktengesetz aufgenommen. Unmittelbar vor den Dienstalterslisten werden die vorgesetzten Behörden (Ministerium, Provinzial-Schulkollegien) aufgeführt, ein alphabetisches Namensregister beschlieſst das Buch.

Nicht minder reichhaltig und recht praktisch ist der erste Teil, der bei dem verhältnismäſsig billigen Preis des Kalenders gleichsam als Gratisbeilage angesehen werden kann. In reichlicher Anzahl finden wir hier nach dem Wochenkalender Stunden- und Lektionspläne, Listen für den Ordinarius, Schüler- und Pensionslisten, Listen für Gedenktage, Bücher und Adressen und schlieſslich eine Zusammenstellung der Ferien in den verschiedenen preuſsischen Provinzen.

Berlin. S. Adler.

G. Lüddecke, Der Beobachtungsunterricht in Naturwissenschaft, Erdkunde und Zeichnen an höheren Lehranstalten, besonders als Unterricht im Freien. Braunschweig 1893, Salle. 151 S. 8. 2,40 M.

Als ich diese zweifelsohne hochinteressante und beachtenswerte Schrift las, muſste ich unwillkürlich an die naturwissenschaftlichen Romane von Jules Verne denken. Die spannenden Erzählungen dieses Mannes verlaufen ganz folgerichtig, sind aber auf Voraussetzungen aufgebaut, die, wie z. B. der Schuſs aus der Kanone, unmöglich oder doch unwahrscheinlich sind. Etwas Ähnliches findet in diesem Buche statt. Die Forderungen des Verf.s sind wohlbegründet, folgen eine aus der anderen, erscheinen im ganzen als recht heilsam, vielleicht sogar notwendig, aber, wenn wahr und wirklich werden soll, was er zunächst in der Theorie so schön ausführt, muſs noch eine Voraussetzung erfüllt, muſs seinem Wunsche gemäſs die bisherige verkehrte Stundenverteilung geändert, muſs dem sprachlich-historischen oder Mitteilungsunterricht, wie er ihn nennt, ein gut Teil seiner Stunden genommen und dem Beobachtungsunterricht zugelegt werden, so daſs dieser so viel Stunden erhält wie jener (84) und mit ebensoviel Kraft und Wertschätzung erteilt wird.

Ich muſs diese Forderung wie die andere, daſs wöchentlich

Digitized by Google

zwei halbe oder dafür ein ganzer Tag auf den Unterricht im Freien, die „Feldübung“ verwandt werde, als übertrieben zurückweisen, und ich bin überzeugt, fast alle Lehrer höherer Bildungsanstalten thun es mit mir. Die Zeit, die dem Betriebe der Sprachen gelassen ist, reicht, so viel kann man jetzt schon sehen, kaum noch aus, etwas Ordentliches zu leisten und die wunderherrlichen Bildungsschätze, die in der klassischen Litteratur liegen, zu heben. Werden die Sprachen noch mehr in den Hintergrund gedrängt, wie es der Verf. nicht nur wünscht, sondern, durch die Vorgänge auf der Dezemberkonferenz von 1890 und die Zugeständnisse in den Lehrplänen von 1892 ermutigt, mit Sicherheit annimmt, dann wird der humanistischen Bildung die Möglichkeit tieferen Einflusses für immer entzogen. Ob das ein Schade wäre? Ganz gewiſs, was auch die „Modernen“ dagegen sagen mögen.

Ich halte also die Einführung der Zukunftsschule, die der Verf. so schön aufbaut und so warm empfiehlt, für ein Ding der Unmöglichkeit oder doch für ein Beginnen, das, wenn es wirklich ins Leben gerufen wird, die Entwickelung der höheren Bildung in hohem Grade schädigt. Das hindert mich aber nicht anzuerkennen, daſs Lüddeckes Schrift Gedanken von bleibendem Wert enthält und auf Mängel und Schäden des bisherigen Unterrichts hinweist, die dringend der Abhülfe bedürfen. Es ist recht und gut, dahin zu wirken, daſs unsere Jugend zum genauen Sehen, zum selbständigen Beobachten der umgebenden Welt, zum denkenden Durchdringen thatsächlicher Verhältnisse angehalten wird. Es kommt das jedem zu statten, oder vielmehr es ist unerläſslich für jeden, welchen Beruf er auch ergreifen mag. Männer, die wohl theoretisches Wissen besitzen, aber der Fähigkeit entbehren, thatsächliche Verhältnisse zu schauen, in ihrem Verlauf zu verfolgen und anschaulich darzustellen; Männer, die wohl in Büchern Bescheid wissen, aber das Buch des Lebens und der Natur nicht zu lesen vermögen; Männer, die wohl Gelehrsamkeit, aber keinen Blick und kein Verständnis für die Fragen und Bedürfnisse der Gegenwart haben: solche Männer sind uns nichts nütze. In diesem Punkte bin ich mit dem Verf. ganz einverstanden. Ich heiſse es auch gut, wenn er auf Mittel und Wege sinnt, wie der einseitigen Buchgelehrsamkeit durch Erschlieſsung der Natur, der einseitigen Verstandes- und Gedächtnispflege durch Schulung des Auges, der Sinne überhaupt, der Hand u. s. w. abzuhelfen ist. Ich bin mit ihm einverstanden, wenn er das Fachlehrersystem und die Zersplitterung in Einzelfächer beklagt und der Zusammenfassung verwandter Fächer, vor allem der Naturwissenschaft, der Erdkunde, des Zeichnens, mit einem Worte, der Konzentration das Wort redet. Ich freue mich, wenn er den Nachmittagsunterricht verwirft, wenn er Ausflüge in das Freie verlangt, wenn er die Heimatkunde als den Anfang der Erdkunde bezeichnet, wenn er überhaupt vom Gegebenen, Naheliegenden, Einfachen, Natür-

Digitized by Google

lichen ausgegangen wissen will und ein Geschlecht heranbilden möchte, das mit den Dingen selber, nicht nur mit den allgemeinen Formen umzugehen weiſs, dabei durch häufiges Wandern in Feld und Wald körperlich sich abhärtet, die Heimat und die Natur liebgewinnt und in die gegebenen Verhältnisse sich zu schicken, mit unvorhergesehenen Dingen fertig zu werden versteht; kurz, ich gebe ihm in sehr vielen Punkten recht, freue mich des Eifers, mit dem er für seine Sache eintritt, und halte demnach das empfehlende Vorwort, das H. Schiller ihm mit auf den Weg gegeben hat, für wohl verdient: ich beklage nur, daſs er mit seinen Forderungen zu weit gegangen ist und mit der Überlieferung in einer Weise zu brechen vorschlägt, die auch das anerkannt Gute wegnimmt.

Der Verf. hätte mehr erreicht, wenn er weniger gefordert und mit seinen Vorschlägen sich an das Bestehende mehr angeschlossen hätte, wenn er nicht sowohl als Kämpfer und Feind, sondern als Freund und Ratgeber aufgetreten wäre. Aber auch in der Übertreibung enthalten seine Ausführungen so viel Beachtenswertes, daſs sie keiner der Fachlehrer, die hier in Betracht kommen, kein Schulvorsteher und kein Vorgesetzter unbeachtet lassen sollte.

Cassel. Christian Muff.

H. J. Holtzmann, R. A. Lipsius, P. W. Schmiedel, H. v. Soden, Hand-Kommentar zum Neuen Testament. Erster Band: Synoptiker und Apostelgeschichte von H. J. Holtzmann, XVI u. 432 S. 8 M. Zweiter Band, zweite Abteilung: Die Briefe an die Galater, Römer, Philipper v. R. A. Lipsius. VIII u. 254 S. 4,60 M. Dritter Band, erste Abteilung: Die Briefe an die Kolosser, Epheser, Philemon; die Pastoralbriefe von H. v. Soden. VIII u. 261 S. 4,50 M. Vierter Band: Evangelium, Briefe und Offenbarung des Johannes von H. J. Holtzmann, X u. 363 S. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. 6,50 M. Freiburg i. B. 1893, Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Die erste Auflage der meisten Bände des Hand-Kommentars ist schnell vergriffen und eine zweite notwendig geworden. In dieser Zeitschrift sind die verschiedenen Kommentare in mehrfachen Anzeigen eingehend besprochen, gelobt und nachdrücklich empfohlen worden. Darum genügt es, auf das Erscheinen der zweiten Auflage hinzuweisen; die gelehrten Verfasser bezeichnen dieselbe als verbessert und vermehrt; ganz besonders anerkennend hervorzuheben ist, daſs der in manchen Exkursen der ersten Auflage angewandte kleine Druck beseitigt und damit eine nicht unerhebliche Belästigung der Augen fortgeräumt ist. Ich empfehle auch bei dieser Gelegenheit die Anschaffung des Hand-Kommentars für Gymnasialbibliotheken.

Stettin. Anton Jonas.

Digitized by Google

H. Gruber, Repetitorium der evangelischen Religionslehre für obere und mittlere Klassen, sowie zur Vorbereitung für die Abgangsprüfung an höheren Schulen, Lehrer- und Lehrerinnenseminarien und für die höhere Lehramtsprüfung. Erster Teil: Kirchengeschichte. Leipzig 1893, Druck und Verlag von B. G. Teubner. 61 S. 8. 0,40 M.

Diese auch mit „Repetitorium der Kirchengeschichte“ bezeichnete kleine Schrift hält die Mitte zwischen einer Geschichtstabelle und einem Leitfaden. Sie ist weder ein bloſses Zahlengerippe mit zugefügten Namen von Personen und Begebenheiten, noch ein Leitfaden mit einer fortlaufenden, den ursächlichen Zusammenhang der geschichtlichen Ereignisse darstellenden Erzählung. Der Verf. des Repetitoriums hat vielmehr die Mittelstraſse zwischen beiden eingeschlagen, indem er in 61 kurzen Abschnitten den kirchengeschichtlichen Lehrstoff zusammendrängte, zu Jahreszahlen und Namen in kurzen Sätzen Bemerkungen über Personen, Ereignisse und Zustände hinzufügte und durch Schlagworte die Ansichten hervorragender Vertreter der Kirche und ihrer Lehre charakterisierte. Daſs ein solches Buch, weil es einen schnellen und leichten Überblick über ein weites wissenschaftliches Gebiet gewährt, seine Berechtigung hat, kann nicht bestritten werden; an dem vorliegenden aber dürften doch, damit es seinen Zweck vollkommen erfülle, einige Änderungen vorzunehmen sein, welche teils einzelne Angaben, teils die Gruppierung des Stoffes betreffen.

Berücksichtigen wir zunächst die ersten Seiten des Buches, so heiſst es im 2. Abschnitte, der von Paulus handelt, dieser sei zu Rom enthauptet worden. Diese Angabe müſste als auf einer Sage beruhend gekennzeichnet werden, denn ein historisches Zeugnis dafür ist nicht vorhanden. Im 4. Abschnitte, in dem die ersten christlichen Sekten genannt werden, fehlen die Montanisten, deren nur beiläufig im Leben des Tertullian (6. Abschn.) gedacht wird. Im 5. Abschnitt überschrieben: „Die apostolischen Väter“, ist der anonyme Brief an Diognet angeführt, welcher doch in die apologetische Litteratur gehört. Die Apologeten, die einen besonderen Abschnitt verdienten, sind überhaupt nicht erwähnt. In der Aufzählung der apostolischen Väter heiſst es: 2, Hermes; Hirt des Hermes (pastor). Der richtige Name aber ist nicht Hermes, sondern Hermas. — Der Märtyrertod des Ignatius von Antiochien unter Trajans Regierung ist jedenfalls später als in das Jahr 106 v. Chr. zu setzen. — Wenden wir uns zu den Abschnitten, welche eine spätere Zeit betreffen, so ist auch hier stellenweise eine Änderung wünschenswert. Von den Bestimmungen des Wormser Konkordates vom Jahre 1122 (23. Abschn.) heiſst es, die Wahl der Bischöfe durch die Kapitel solle in Gegenwart des Kaisers geschehen, dann die Investitur mit Ring und Stab durch den Papst und zuletzt die Belehnung mit den Regalien durch den Kaiser erfolgen. Dies ist aber nicht die 1122 für Deutschland, sondern

Digitized by Google

für die aufserdeutschen kaiserlichen Vasallenländer festgesetzte Reihenfolge der drei Akte. In Deutschland sollte vielmehr die Belehnung durch den Kaiser der Investitur durch den Papst vorangehen. — Bonifacius VIII. ferner lebte nicht um 1204, sondern kam erst 1294 zur Regierung. Wahrscheinlich liegt bei jener Angabe ein Druckfehler vor. — Der 24. Abschnitt mit der Überschrift: „Wichtige Konzilien" führt neben denen von Pisa (1409), Konstanz und Basel auch das Konzil zu Pisa vom J. 1511 auf. Allein dieses letztere war ein Werk nur der französischen Politik. Es wurde bald nach Mailand, dann nach Asti und endlich nach Lyon verlegt, wo es 1512 resultatlos endete. Zu den „wichtigen" Konzilien kann es also nicht gerechnet werden.

Schliefslich sei noch daran erinnert, dafs in dem 46. Abschnitte, welcher von dem Stifter und den Gelübden des Jesuitenordens handelt, doch auch der Moralgesetze und der Kasuistik der Jesuiten zu gedenken ist.

Berlin. J. Heidemann.

P. Hellwig, P. Hirt, U. Zernial, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. 3. Teil: Lesebuch für Quarta. Dresden 1893, L. Ehlermann. VIII u. 312 S. 8. 2 M, geb. 2,50 M.

Dieser Teil enthält aus der erzählenden Prosa Fabeln und Parabeln, Märchen, Erzählungen, Sagen (griechische, germanische) und Bilder aus der Geschichte des Altertums und der neueren Zeit. Unter der Bezeichnung der neueren Zeit ist auch das Mittelalter inbegriffen. Dann folgen aus der beschreibenden und schildernden Prosa: Bilder aus der Natur und Erdkunde und kleinere Beschreibungen und Schilderungen. Im poetischen Teile enthält der Abschnitt „epische Poesie": Reimsprüche, Fabeln und Parabeln, Märchen, Legenden, Sagen und Geschichten, „Aus dem Menschenleben", während in die Sammlung der lyrischen Poesie weltliche und geistliche Lieder Aufnahme gefunden haben. Ein grammatischer Anhang behandelt aus der Satzlehre den einfachen und zusammengesetzten Satz und Satzbilder und giebt einige Beiträge zur Wortbildungslehre.

Die Auswahl des prosaischen und des poetischen Teils ist durchaus zweckmäfsig und geschickt; für die poetischen Stücke läfst sich sehr gut eine innere Verbindung mit dem übrigen Unterrichtsstoffe herstellen; für die prosaischen ist das selbstverständlich, da die Auswahl in dieser Rücksicht getroffen ist.

Giefsen. Herman Schiller.

Schiller, Wallenstein. Mit vielen Fragen und Aufgaben behufs Anleitung zum Nachdenken und Selbstfinden u. s. w. herausgegeben von Max Miller. Trier 1893, Heinrich Stephanus. 292 S. 8. kart. 1,20 M.

Die Ausgabe will neben sauberer äufserer Ausstattung einen korrekten Text bieten mit Ausscheidung aller Stellen, welche das

Digitized by Google

Sittlichkeitsgefühl irgendwie verletzen können und zugleich eine Anleitung zu wahrhaft geistbildender Lektüre und selbständiger Auffassung und Erweiterung des Lehrstoffes. — Die Werke unserer groſsen Dichter, welche seit Jahren in den oberen Klassen der höheren Schulen gelesen werden, bedürfen solcher Beschneidungen in usum Delphini nicht, am wenigsten Schillers Wallenstein. Die Zeile aus der Kapuzinerpredigt: „Das Kalb nicht sicher in der Kuh“ sollte doch füglich ein Schüler der oberen Klassen ertragen können, ohne Schaden an seiner Seele zu nehmen. — Eine historische Einleitung wird nicht gegeben. In den Anmerkungen, welche unter dem Text gedruckt sind, hat Verf. Maſs zu halten gewuſst; sie konnten jedoch am besten ganz fortbleiben. Besonderen Nachdruck legt Verf. offenbar auf die am Schluſs jeder Szene von ihm zur Anregung des Nachdenkens aufgeworfenen Fragen. Ich weiſs nicht, wie sich Verf. die geistbildende Wirkung dieser Fragen denkt. Soll der still für sich lesende Schüler diese Fragen sich zu beantworten suchen, dann wird ihm wohl bald die Lust an dem Dichterwerke erlahmen; soll der unterrichtende Lehrer dieselben den Schülern vorlegen, dann sind sie überflüssig und können füglich dem nachdenkenden Lehrer selbst überlassen bleiben. Ich habe schon eine gute Anzahl von Klassikerausgaben mit Anmerkungen für Schüler besprochen, komme aber stets zu demselben Ergebnis: weg mit denselben aus den Schulen, sie schaden; ich wiederhole, was ich schon einmal gesagt: für die Schüler Texte ohne Kommentar, für die Lehrer Kommentare ohne Text.

Stettin. Anton Jonas.

---

1) B. Delbrück, Vergleichende Syntax der indogermanischen Sprachen. Erster Teil. (Karl Brugmann und B. Delbrück, Grundriſs der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen. Dritter Band). Straſsburg 1893, Karl J. Trübner. XXIV u. 795 S. 8. 20 M.

Bei der Anzeige des ersten Bandes dieses Grundrisses sprachen wir in dieser Zeitschrift den Wunsch aus, es möchte diese Grammatik nicht wie so manche anderen Grammatiken unserer Zeit sich nur auf die Formenlehre beschränken und so ein Torso bleiben, sondern es möchte eine Syntax in gleichem Umfange und gleicher Anlage hinzukommen. Der Verf. der ersten beiden Bände, Brugmann, ging auf den Wunsch ein und versprach eine Syntax zu bringen, wobei er auf Delbrücks Mitwirkung rechnete. Schlieſslich übernahm aber Delbrück allein die Syntax. In gewisser Hinsicht ist dies zu bedauern. Wir hätten es doch lieber gesehen, wenn der Geist Brugmanns auch dieses Werk, das erste in seiner Art, mit geleitet und mit gefördert hätte. In syntaktischen Dingen ist zwar Delbrück eine Autorität, und seine bisherigen Schriften berechtigen ihn ohne Zweifel zu einer solchen Arbeit. Sie ist auch, im groſsen und ganzen betrachtet, eine recht achtbare und

Digitized by Google

auch für den Philologen brauchbare Leistung, aber ihr fehlt doch manches, was bei einer Mitarbeit Brugmanns vermieden worden wäre, ein Umstand, den nach dem Vorworte S. VI Verf. sich selbst nicht verhehlt.

Im Gegensatze nämlich zu den von Brugmann bearbeiteten Teilen muſste Delbrück von der Heranziehung des Armenischen, Albanesischen und Keltischen völlig absehen. Wir Philologen können dies eher verschmerzen als die Sprachforscher von Fach. Weniger begreifen wir die auſserordentlich wohlwollende und reichliche Behandlung des Slavischen und Litauischen gegenüber den oft dürftigen Bemerkungen, mit denen das Lateinische abgefunden wird. Man gewinnt oft den Eindruck, daſs der Verf. absichtlich lateinischen Sprachgebrauch übergeht, über den man Aufschluſs erwartet, oder manches als selbstverständlich betrachtet, was gar sehr der Erklärung bedarf. So vermissen wir zum Beispiel bei der Lehre vom Akkusativ gänzlich eine Erwähnung des Akkussativs bei den Impersonalien, der doch gewiſs zu den „Anwendungstypen“ gehört, auf welchen die ganze Darstellung naturgemäſs aufgebaut ist. Oder wird dieser Typus erst später seine Erklärung finden? Für die zurücksetzende Behandlung des Lateinischen durfte Verf. nicht als Grund anführen (S. 87), daſs wir gerade jetzt eine historische Syntax des Lateinischen zu erwarten haben. Im Gegenteil, die letztere hätte gerade der Anlehnung an diese vergleichende Syntax gar sehr bedurft. Denn die „historische“ Syntax kann nicht vom Indogermanischen und Altindischen ausgehen, sondern muſs sich auf eine Verfolgung des Sprachgebrauches innerhalb der Einzelsprache beschränken; Aufgabe der vergleichenden Syntax ist es aber, alle einigermaſsen bedeutenden Gebrauchstypen der Einzelsprache im Lichte der Sprachwissenschaft zu beleuchten und zu klären. Für die historische Grammatik und die Philologie überhaupt war daher eine stiefmütterliche Behandlung des Slavischen eher erträglich als des Lateinischen.

Andererseits hätte eine Mitarbeit Brugmanns vielleicht verhindert, daſs die Litteraturangaben nur spärlich und nur hier und da eingestreut erscheinen, daſs manches unentschieden gelassen, ja die Beantwortung mancher Frage ganz abgelehnt wird. Zwei sehen und wissen immer mehr als einer. Wir tadeln nicht, daſs Verf. in der Aufnahme neuerer Vermutungen zurückhaltend gewesen ist, „so zurückhaltend, daſs ich gewiſs manchen meiner Fachgenossen veraltet erscheinen werde“ (S. VI). Aber auch Vermutungen zurückzuweisen, ist sehr oft am Platze auf einem Gebiete, wo so vieles unsicher und hypothetisch ist, wie denn Verf. selbst oft genug sich genötigt sieht, eigene Vermutungen zu bringen, welche vielleicht ein anderer, wie Brugmann, abgelehnt hätte.

Trotz dieser Unvollkommenheiten oder Lücken, die uns be-

Digitized by Google

dauerlich erscheinen, stehen wir nicht an, das Werk, eben weil es eine erste Grundlegung auf einem bisher unbebauten Gebiete ist und namentlich im Hinblick auf den fast unendlichen Stoff, der in ihm bewältigt worden ist, für eine bewunderns- und dankenswerte Leistung zu erklären. Was Delbrück bietet, ist noch immer genug für jeden, der aus der vergleichenden Sprachbetrachtung Aufschlüsse über die syntaktischen Grundbegriffe und typischen Erscheinungen erhalten will. Denn nur auf diese Typen kann sich eine vergleichende Betrachtung ausdehnen. Die Gebrauchstypen sind entweder in den Sprachen noch lebendig und weiterbildungsfähig wie der Genitivus objectivus, oder erstarrt wie der zeitbestimmende Genitiv *des Tags* u. ä. (aber nicht *der Woche*). Soweit es irgend möglich ist, sucht Verf. die Grundbegriffe und die typischen Gebrauchsweisen auf dem kombinatorischen Wege in der Grundsprache, und in dieser scharfsinnigen, oft genialen Anknüpfung und Verknüpfung der Thatsachen, die den Verf. manches glückliche Ergebnis finden läfst, sehen wir die Hauptstärke seines Buches.

Die Einleitung ist zwar etwas lang (88 S.), aber keineswegs überflüssig. Denn sie zeigt, wie die wichtigsten der syntaktischen Begriffe in der vielhundertjährigen wissenschaftlichen Entwickelung allmählich hervorgetreten sind, sich vererbt und verändert haben. Hier kommt vor allem der Einflufs der Philosophie auf die Syntax in Frage. Von der Techne des Dionysius Thrax bis auf Herm. Pauls Prinzipien der Sprachgeschichte wird der allmähliche Fortschritt der syntaktischen Erkenntnis in durchsichtiger Klarheit dargelegt. Das Urteil über die Leistungen der Vergangenheit, z. B. eines Dionysios Dyskolos, des Vaters der Syntax, eines Sanctius, G. Hermann, W. von Humboldt steht ja fest, aber auch die Neueren wie Alfr. Ludwig, Brugmann, Steinthal, H. Paul werden in aller Objektivität gewürdigt. Das sind nun alles hochbedeutende Männer, mit denen der Schreiber dieses sich in keiner Weise messen kann und mag, aber vielleicht hätte es zumal hier die Gerechtigkeit erfordert, wenn auch nur in einer bescheidenen Fufsnote zu erwähnen, dafs Ref. zuerst psychologische Betrachtung auf die Syntax auszudehnen im Jahre 1879 versuchte und seitdem weiter auf diesem Gebiete thätig gewesen ist, wie andere nach ihm, dafs einzelne Kapitel der mit Recht gefeierten „Prinzipien“ Pauls, soweit sie Syntaktisches behandeln, auf diesen Vorarbeiten fufsen. Es liegt mir aber fern, dem Verf. hieraus einen Vorwurf zu machen, denn er ist selbst so bescheiden, seiner eigenen Verdienste um den Ausbau der Syntax an jener Stelle gar nicht zu gedenken.

Nach den geschichtlichen Erörterungen geht Delbrück zur Vorführung seiner eigenen Ansichten über (S. 73 ff.). Er gelangt nach Abweisung anderer Definitionen zu folgender Definition des Satzes: „Ein Satz ist eine in artikulierter Rede erfolgende Äu-

Digitized by Google

ſserung, welche dem Sprechenden und Hörenden als ein zusammenhängendes und abgeschlossenes Ganzes erscheint". Eingliedrige Sätze, an deren Existenz Delbrück festhält, sollen in dieser Definition ausdrücklich einbegriffen sein. Er teilt nicht ganz die Auffassung Pauls vom Satze, ohne zu erwähnen, daſs Fr. Kern, der also definiert: „Satz ist sprachlicher Ausdruck eines Gedankens mit Hülfe eines finiten Verbums" hiermit eine besonders beachtenswerte Definition aufgestellt und in seiner „Deutschen Satzlehre", 2. Aufl. S. 31 ff. bereits nachdrücklich gegen Paul sich gewendet hat. Für Delbrück lag so die Notwendigkeit vor, Kern zu bekämpfen. Denn wenn man vom Vokativ und von der Interjektion absieht, so bleiben nur noch die Impersonalien übrig, und für diese paſst Kerns Definition jedenfalls. Es bleibt nur übrig, alles andere wie das Lessingsche *Klagen, nichts als Klagen!* als unvollkommene Sätze zu bezeichnen.

Es folgt eine Fünfteilung der Satzteile: Wörter als Substrate der Aussage (Substantiva und Substantivierungen), Aussage-Wörter, attributive, verbindende, hervorhebende Wörter. Einige Partikeln freilich wie die Negationen und einzelne andere entziehen sich dieser Einteilung. Unter Syntax versteht D. die Lehre vom Satze und seinen Teilen, stellt aber in seinem Buche die Satzteile voran, wobei er mit dem Nomen beginnt, und zwar mit dem Geschlecht der Substantiva; hier geht Verf. von den alten Genusregeln, wie sie die Schultradition erhalten hat, aus, um hieran die Bedeutungs- und die Formgruppen, sowie die Mehrgeschlechtigkeit anzuknüpfen. Dann folgen die Numeri, die Kasus; zweckmäſsig wird letzteren ein längerer geschichtlicher Abschnitt über die Grundbegriffe der Kasus, beginnend mit den Lehren der indischen Grammatik, und über den Synkretismus, die Mischung der Kasus, vorangeschickt. Ein ähnlicher einleitender Abschnitt dispositiven Inhalts wird jedem einzelnen vorangeschickt. S. 400 ff. folgen das Adjektivum, 460 die Pronomina, 522 die Zahlwörter, 536 die Adverbia; ihnen wird eine allgemeine Übersicht über ihr Gebiet, die Erstarrungsvorgänge und die hauptsächlich zu ihrer Bildung verwendeten Begriffe vorangeschickt, worauf die sehr zweckmäſsige Einteilung der Adverbialbildungen nach den Kasus folgt. Den Schluſs bilden die Präpositionen; nach einleitenden allgemeinen Bemerkungen werden sie in alphabetischer Folge getrennt nach dem Gesichtspunkt, ob sie zugleich Präverbia (getrennt vom Verbum) sind oder nicht. Endlich werden die Präpositionen nach den Einzelsprachen besonders aufgezählt (754 ff.) und zwei Seiten Nachträge und Berichtigungen gegeben. Ein sehr dankenswerter Index umfaſst die mit Kasus verbundenen Verba und Adjektiva dieses Bandes; ein vollständiger Index soll nach Schluſs des ganzen Werkes folgen.

Hiermit glauben wir unserer Aufgabe gerecht geworden zu sein: auf die wertvolle Reichhaltigkeit wie auf gewisse Unvoll-

Digitized by Google

kommenheiten des Buches hingewiesen zu haben. Um diese Anzeige nicht zu sehr auszudehnen, beschränken wir uns in dem Eingehen auf Einzelheiten. S. 110 entwickelt Verf. die Gründe, weshalb im Lateinischen Wörter auf *-a* als Maskulina auftreten. Ohne mich dem Gewicht seiner Gründe zu verschlieſsen, denke ich doch, daſs Verf. den Einfluſs alter Cognomina wie ***Scaevola, Arsa, Cotta, Galba, Glaucia, Pansa*** u. ä. übersehen hat. Sie, die ursprünglich appellative Feminina zu Maskulinen werden, können sehr wohl darauf eingewirkt haben, daſs analogisch gebrauchte Appellativa wie ***auriga, verna*** zu reinen Maskulinen wurden. Überhaupt scheint mir Verf. den mächtigen Einfluſs der Analogie in den Gebilden der Syntax in seinem ganzen Werke nicht genug hervorgehoben zu haben. Er hält den historischen Weg für den vornehmlich gangbaren, muſs aber auch hier zu vielfachen Kombinationen greifen. Ohne diese kommt man eben nicht aus, wenn man eine sprachliche Schöpfung alter Zeit erklären will. Unbedingt hat D. darin Recht, daſs der lateinische Gebrauch der Wörter auf *-a,* die Maskulina sind, sich unabhängig von dem Griechischen entwickelt hat, und daſs man höchstens von einer Parallelerscheinung sprechen darf. — An der Auffassung des Ablativs (S. 182), daſs er ursprünglich nur im Singular der Pronomina entwickelt war. später mit Dativ zusammenfiel, im Plural schon seit Alters her, sodann auch mit dem Genitiv, und wie dies kam — an dieser von Delbrück klar dargelegten Auffassung läſst sich nun wohl nicht mehr rütteln. Gerade die Erörterung der Grundbegriffe des Kasus S. 172 ff. gehört zu den Glanzpunkten des Werkes. Das Ergebnis ist kurz folgendes: die Kasus drücken Verhältnisse des Substantivbegriffs zu dem Verbalbegriff aus. Er kann Träger oder Mittelpunkt der Handlung sein (Nominativ), oder von ihr betroffen werden, und zwar entweder nahe und ganz (Akkusativ) oder teilweise (Genitiv), oder so daſs die Handlung mit Hinblick und Rückblick auf den Substantivbegriff geschieht (Dativ). Dieser kann ferner bei der von dem Träger vollzogenen Handlung eine begleitende, helfende, dienende Stellung einnehmen (Instrumentalis). Endlich kann er den Punkt angeben, von dem aus die Handlung erfolgt (Ablativ) oder den Ort, innerhalb dessen sie sich abspielt (Lokalis). Das Ziel, dem die Handlung zustrebt, wurde also ursprünglich durch Kasus nicht bezeichnet, entwickelte sich aber am Akkusativ und Dativ. Hieraus folgt: unhistorisch ist die Auffassung Deeckes in seiner Lateinischen Schulgrammatik § 263. 274, der den Wenfall und den Wemfall ursprünglich räumliche Fälle sein läſst, die beide auf die Frage wohin? das Ziel angeben, wohin die Bewegung sich richtet oder erstreckt, bezw. wo sie zur Ruhe kommt. Eine solche unhistorische Auffassung sollte auch in einer Schulgrammatik nicht gelehrt werden, namentlich kann, wie Delbrück S. 184 zeigt, am allerwenigsten der Dativ seinem Ursprunge nach lokalistisch sein.

Digitized by Google

Die Gründe für das Verschwinden des Abl. Lok. Instr. werden S. 198 einleuchtend vorgeführt. — Bezüglich der §§ 92. 196. 197 (Abl. beim Komparativ, Berührung des Komp. und Superlativ in Konstruktion und Bedeutung, dopp. Komp.) — wo Verf. mir die Ehre der Erwähnung zuteil werden läſst — hätte ich gewünscht, daſs derselbe die erneute Prüfung dieses Gegenstandes bei O. Schwab, Hist. Syntax der gr. Komparation I (Würzburg, Staber, 1893) bereits gekannt hätte, wo S. 38 sowohl Delbrücks wie meine Aufstellungen in manchen Punkten korrigiert werden, während er in der Hauptsache uns beistimmt. — S. 220 wird an dem Lokativ in *animi pendere* festgehalten. Trotz manchen Widerspruchs namhafter Grammatiker habe ich in meiner Lat. Gr. § 199 A. 2 den Kasus ebenso erklärt. — Eine vorzügliche Klarstellung erhält S. 274 ff. der homerische Kasus auf *-φι*. — Bemerkenswert, aber zunächst auffallend ist die S. 308 und 186. 333 verfochtene Ansicht, daſs der adverbale Genitiv älter sei als der adnominale, eben weil er ein verengerter Akkusativ sei. Aus *er iſst des Brodes, einen Bissen*, sei man leicht zu *er iſst des Brodes einen Bissen* gelangt, so daſs auf diese Weise die Kategorie des partitiven Genitivs bei Substantiven zuerst entstand. Diese scharfsinnige Hypothese würde an Wahrscheinlichkeit gewinnen, wenn sich aus den nichtindogermanischen Sprachen analoge Prozesse nachweisen lieſsen. Aber die finnischen, drâvidischen, kolarischen Sprachen, das Koreanische behandeln den Genitiv rein adnominal (v. d. Gabelentz, Sprachw. 442). Welches Verhältnis das ursprüngliche war, läſst sich also wohl nur durch Vergleichung der Ausdrucksweise der verschiedensten Sprachstämme erkennen. — Daſs der lat. Gen. pretii ein prädikativer Genitiv ist, wird jetzt auch durch die Untersuchung von Landgraf, Beitr. zur lat. Kasussyntax (Bamberg 1894) bestätigt. Delbrück möchte S. 329 auch den Genitiv bei den Verba iudicialia hier anlehnen. Wenn er die oben genannte Schrift, die auch *refert* und *interest* ganz in unserem Sinne erklärt, eingesehen, dürfte er von seiner Annahme, daſs *re* Nominativ ist, mit der er ganz allein steht, wohl abkommen. — S. 387 würden wir die lateinischen Beispiele durch *iusta orator* Plaut. Amph. 34, *dator divitias* ergänzen. — S. 393 vermissen wir den nhd. Akkusativ der Beziehung z. B. *so lag er da, die Glieder wie gelähmt, den Mund offen* u. s. w. Sollte dieser Akkusativ, wie ich es in der Lat. Gr. § 172 A. gethan habe, sich nicht mit dem lat. *os humerosque deo similis, nudus membra* vergleichen lassen? Verf. erblickt in diesen lateinischen Wendungen griechische Entlehnung, da auſser aind. *nâma* und den Nachahmungen desselben, sowie den griechischen bekannten Konstruktionen in den übrigen Sprachen dieser Akkusativ nicht mehr vorhanden zu sein scheine. — Sehr hübsch klärt sich nach S. 424 die Thatsache, daſs *celer, princeps* cet. nur Adjektiva einer Endung sind. — Zu S. 538 möchte ich hinzufügen, daſs die von D. dort er-

Digitized by Google

örterte Erstarrung auch ein Subst. mit Adjektiv trifft wie: *einen groſsen Bogen weiſses Papier* (nicht: weiſsen Papiers), wie bei Grimm, Hirtenbüblein zu lesen. — Ebenso zu S. 596 und 304 (Akk. der Richtung, des Zieles) noch das lateinische *missum* in *missum facere*, das man nicht als Supinum erklären darf, auf Grund von Stellen wie *cohortes ad me missum facias* Cic. Att. 8, 12 B, wo eine Emendation ganz überflüssig, vgl. Gromat. p. 351, 23 *colores . . . et genera notum faciam*; Oribas. Syn. 7, 48 *haec omnia probatum habemus,* einem französischen les lettres que j'ai reçues (receptas) entsprechend. Dieses *missum* steht in gleichem syntaktischen Verhältnis wie *venum, pessum, domum*, deutsch *heim*, und *infitias* in *infitias ire*. — S. 672 fragt Verf., ob *interrogare* wohl heiſse „fragend dazwischen treten“? Sicherlich, vgl. *interpellare*. — S. 709 *perdere* heiſst etymologisch genau *verthun* und entspicht so ganz dem Sinne nach unserem deutschen Ausdruck.

Der Druck ist mit peinlicher Sorgfalt überwacht, die Ausstattung ebenso vortrefflich mit Augen schonendem Drucke wie in den früheren von Brugmann verfaſsten Bänden. Es ist mir nur aufgefallen S. 459 Z. 7 von unten *nullus* st. *nullis* (*venit*), 538 Mitte Mensehen st. Menschen. Für einen alten Grammatiker endlich klingt das Beispiel S. 773 „*Tauno tenus*, vom *Taunus* an gerechnet“, komisch, da *Tauro tenus* aus Cic. Deiot. 13, 36 jedem Lateiner bekannt ist. Vielleicht liegt auch hier ein Druckfehler vor.

Die reichen Schätze der Belehrung, die in dieser Syntax aufgespeichert sind, ganz dazu angethan, manchen Wissensdurst zu stillen und zu weiteren Forschungen anzuregen, müſsten in jeder Gymnasialbibliothek dem unterrichtenden Lehrer zugänglich sein.

2) August Fick, Vergleichendes Wörterbuch dez indogermanischen Sprachen. 4. Auflage. Zweiter Teil: Wortschatz der keltischen Spracheinheit (Urkeltischer Sprachschatz) von Whitley Stokes. Übersetzt, überarbeitet und herausgegeben von Adalbert Bezzenberger. Göttingen 1894, Vandenhoeck und Ruprecht. VIII u. 337 S. 8. 8,60 M.

Über den Wert und die Vorzüge, die Anlage und Ausstattung dieser neuen Auflage des Wörterbuchs von Fick haben wir im 46. Bande dieser Zeitschrift S. 477 ff. gesprochen. Mehr als drei Jahre später ist nun der II. Band, den urkeltischen Sprachschatz enthaltend, von der Hand des kundigen Keltologen Stokes verfaſst und von Ad. Bezzenberger übersetzt, überarbeitet und herausgegeben, erschienen. Von ihm gilt im wesentlichen alles, was dort über den I. Teil bemerkt worden war. Er ist auch nicht minder lehrreich nicht bloſs für den Sprachforscher im allgemeinen, sondern auch für den Philologen, der sich tiefer in die lateinische oder griechische Sprache versenkt. Wir wollen zum Beweise dessen nur einiges anführen.

Man ersieht zunächst aus diesem Teile, welche lateinischen

Digitized by Google

Wörter echt gallischen Ursprungs sind. Da fällt zuerst *alauda* die Haubenlerche auf, während das keltische *kolombá* (wir citieren stets urkeltische Grundform, wo nichts weiter angegeben ist) eher aus dem Lateinischen entlehnt scheint. Ferner sind echt keltisch: *alce* Elch; *ambactos*; *Albeis* die Alpen; die Namen der Wagen *carpentum* und *rêda*; *sagulum* Kriegsgewand; *vergobretus* (von *verg* wirken, also: celui dont le jugement (*breta*) est efficace nach d'Arbois de Jubainville, Études sur le droit celtique 108), *Vergilius*; das spätlateinische *cambiare* wechseln, tauschen aus *kmbion*, ir. *cimb* Silber; vgl. *Gallia bracata* (von *brâka* Beinkleid) u. a.

Ferner kann man hier die Erklärung der verschiedensten latinisierten keltischen Namen finden, ein Umstand, der jedem Cäsar-Erklärer interessant sein mufs. Nur einige Beispiele: *Atrebates* = possessores; *Allobroges* etwa = die Welschen aus *ἄλλος* und *brog* = *mrog* Land; *Arnos* = *arnos* Strom, *Adda* „die schnelle", *Aremorici* „die beim Meer wohnenden" = Pomerani, Pommern; *Argentoratum* „Weifswand"; *Dubis* „der dunkle"; *Benacus* „der spitzige"; *Bituriges* „Weltherrscher" (von rîx, rêx Herrscher, König); vgl. *Caturiges* von *katu* Kampf, *Catuvolcus, Cingetorix* von *kenget* Krieger, also *Ver-cingeto-rix* = der über (*ver*) Krieger Herrscher; *Tanaros* „der brausende"; *Mediolanum* Mitte der Ebene; der zweite Teil der Komposita zeigt *-brigá* Macht in *Nitiobriges*; *-dunon* Burg, Schlofs (ähnlich *-duro*: *Octodurus*) in *Noviodunum* Neuenburg u. a.; *-mâros* grofs in *Virdomarus* cet. vgl. *Maro*, das cognomen Vergils; *-magos* Feld, Ebene in *Noviomagus* Neufeld. Dagegen *Cassi* in *Cassivellaunus* u. a. ist indogermanisch, vgl. *Cassandra*. Überhaupt verrät dieses Wörterverzeichnis fast auf jeder Seite den engen Zusammenhang des Keltischen mit den übrigen indogermanischen Sprachen, vor allen aber mit dem Lateinischen. Wir finden hier hunderte von lateinischen Stämmen und Wörtern wieder, wie *angu* = Schlange, *arô* pflüge, *aratro* = Pflug, *argento* glänzend weifs, Silber, *ardvos* hoch, *alo* ernähre, *assan* (irisch) Esel, aus *asinus* direkt entlehnt, *edo* ich esse; *ensedon* Kriegswagen, lat. *essedum*, gr. *ἕνεδρα*, *Nero* = fortis, vgl. gr. *ἀνήρ* Mann, germ. Nerthus. *Kunos* hoch, deutsch *hüne*. Got. *eisarn* ist aus dem Kelt. *eisarno*, ebenso ist nhd. *benne* = Futterkrippe von hier entlehnt; das Negativpräfix kelt. *an-* entspricht dem griech. und osk. *an-*, lat. *in-* (auch als Intensivpräfix), ebenso dem deutschen *un-*; kelt. *aballo* unserem Apfelbaum; altkelt. *nomso* Brauch, Gesetz dem. gr. *νόμος*, lat. *numerus* und *nummus* aus sicil. *νοῦμμος*. *Albion* ist „Weifsland".

Einiges vermissen wir. So fehlt *Arkona* bei *arkunion* Berg S. 18, *Brennus* und der italienische Flufs *Brenta* bei *brend* (*brenno*) schwellen S. 184. Zu *dubron* Wasser gehört vielleicht *Duris* und *Adour*, zwei bekannte Flüsse. Zu S. 182 *brâgnt* = Hals, Nacken gehört auch wohl ndd. *brägen* Gehirn, Mark, Kopf, ags. *braegen*,

Digitized by Google

engl. *brain*, holl. *brein*, mnd. *bragen*, *bregen*, vgl. ir. *bráge*, lat. *cervix*. Zu 152 *doklo* = Franse, Locke läſst sich vielleicht ndd. *docke* Büschel, Bündel (vgl. eine Docke Seide) vergleichen. Gehört ferner S. 234 zu *rou* = graben nicht *arrūgia* Stollen im Bergwerk? Und endlich warum ist in dem Verzeichnis der Wörter von A bis C nicht der Name Alfred Holders erwähnt? Hält Bezzenberger dessen „Altkeltischen Sprachschatz“ für so geringwertig?

Kolberg. H. Ziemer.

Ovids Metamorphosen. Auswahl für den Schulgebrauch von **Franz Harder.** Zwei Bändchen. Bielefeld und Leipzig 1894, Velhagen & Klasing. I. Text, XVII u. 164 S., II. Kommentar, 185 S. 8. geb. 1,20 u. 1,50 M.

Es ist unter allen Umständen mit Dank zu begrüſsen, daſs die bekannte Verlagsfirma Velhagen und Klasing sich entschlossen hat, ihren deutschen, französischen und englischen Schulausgaben auch solche für den Unterricht in den klassischen Sprachen folgen zu lassen. Daſs die Ausgaben ihrem Zweck, wirkliche Schulausgaben zu sein, entsprechen werden, dafür bürgt schon der pädagogische Ruf der beiden Herausgeber, der Direktoren H. J. Müller in Berlin und O. Jäger in Köln. Ohne Zweifel werden die Freunde des klassischen Unterrichts mit den von den beiden genannten Herren ausgearbeiteten Grundsätzen, welche die Verlagshandlung wohl den meisten Kollegen zugänglich gemacht hat, sich rückhaltlos einverstanden erklären können.

Nach diesen Grundsätzen, auf welche näher einzugehen der Raum verbietet, ist nun die vorliegende Auswahl aus Ovids Metamorphosen von Harder bearbeitet. Sie enthält nach einem kurzen Vorwort knapp gehaltene, aber völlig ausreichende Mitteilungen über Ovids Leben und Werke, die dem Standpunkt des Tertianers bezw. Sekundaners angepaſst sind; sodann äuſsert sich der Hsgb. in sehr klarer Weise über den Begriff des Wortes „Metamorphosen“, wobei er auch des „Katasterismus“ und der „Apotheose“ gedenkt, und giebt einige Andeutungen über die Komposition, die Quelle und den Wert des Gedichtes. Hieran schlieſst sich ein kurzer Abschnitt über den Bau des Hexameters, der gleichfalls völlig dem Standpunkt der jugendlichen Leser entspricht. Dann folgt der Text, enthaltend 30 Erzählungen, und am Schlusse des ersten Bändchens ein Verzeichnis der Eigennamen. Das zweite Bändchen endlich enthält den Kommentar.

Was nun zunächst die aus dem Gesamtwerke Ovids getroffene Auswahl anlangt, so hat sich H. im ganzen dem herkömmlichen Kanon angeschlossen; einige kleinere Stücke von geringerem Werte, die sonst fehlen (z. B. Invidia II 760—96), sind aufgenommen, wie Herausgeber selbst sagt, um am Schlusse des Kursus etwa übrig bleibende Stunden auszufüllen. Die Auswahl

Digitized by Google

ist entsprechend der durch die neuen Lehrpläne eingetretenen Beschränkung der Ovidlektüre bedeutend weniger umfangreich als die von Siebelis, enthält aber immer noch mehr, als das unmittelbarste Bedürfnis der Schule erfordert, so daſs dem Lehrer eine gewisse Freiheit der Wahl gewahrt bleibt. Ref. erklärt sich mit der getroffenen Auswahl einverstanden; wenn es ihm verstattet ist, besondere Wünsche zu äuſsern, so möchte er die sehr schwere Schöpfungsgeschichte getilgt sehen und gleich mit den Weltaltern beginnen, dagegen würde er gern mit den Schülern gelegentlich die Abschnitte über Orpheus (X u. XI Anfang) lesen, zumal sie sich durch ihre Kürze empfehlen und gleichfalls als „Lückenbüſser" dienen könnten. Aus den späteren Büchern vermisse ich ungern den Kampf der Lapithen und Centauren (XII), eher würde etwa die schwere Erzählung von Ceyx und Alcyone (XI) zu entbehren sein, die freilich groſse poetische Schönheiten aufweist.

Auch die Gestaltung des Textes entspricht durchaus den an eine Schulausgabe zu stellenden Anforderungen; sie beruht namentlich auf den Forschungen von H. Magnus, wie er sie teils in seiner Ausgabe (Gotha 1885), teils in den „Studien zu Ovids Metamorphosen" (in Programmen des Sophien-Gymnasiums zu Berlin), teils in den Jahresberichten des Philologischen Vereins niedergelegt hat, ferner auf der neuen Ausgabe von A. Riese. Da Magnus selbst für die Bücher VI—XV seine eigenen Forschungen noch nicht in den Text setzen konnte, so ist dies in Harders Ausgabe zum ersten Male geschehen. Ref. möchte an einer Stelle (VI 201) die Magnussche Lesart vorziehen; *pro re* („für die Veranlassung") klingt doch gar zu nüchtern: wie viel lebhafter ist *propere ite*! Auf die Zeichensetzung ist besonders geachtet, wie ein Vergleich mit Merkels Ausgabe sehr zu Gunsten der vorliegenden ergiebt. Am Rande des Textes sind kurze Notizen über den Inhalt gegeben, die dem Schüler zu schneller Orientierung von Nutzen sein werden. Zu billigen ist auch, daſs die herkömmliche Zählung der Verse beibehalten wurde; mit Recht hat Harder darauf verzichtet, jedes Stück für sich zu numerieren.

Der Kommentar ist, wie schon erwähnt, in einem besonderen Bande beigefügt, so daſs der Schüler während des Unterrichts nur den Text vor sich hat. Derselbe ist sehr sorgfältig gearbeitet und fuſst auf einer verständigen Benutzung der früheren Erklärer. Es versteht sich von selbst, daſs in einer Schulausgabe, zumal auf so vielfach beackertem Felde, viel Eigenes und Neues nicht gebracht werden konnte; doch verweise ich in dieser Hinsicht z. B. auf VIII 336f., wo ausführlich von den verschiedenen Rohrarten die Rede ist. In den mir zugänglichen Ausgaben ist diese Stelle nur wenig berücksichtigt. Maſsgebend war für den Kommentar der Gesichtspunkt, dem Schüler einerseits das Vokabelsuchen in einem Lexikon zu ersparen, andererseits

Digitized by Google

ihm die Auflösung selbst schwierigerer Konstruktionen ohne Beihilfe des Lehrers zu ermöglichen. Letzterer wird auf diese Weise in den Stand gesetzt, schon nach kurzer Zeit zu einer umfassenderen Lektüre zu schreiten. Natürlich mufste zu diesem Zwecke der Umfang des Erklärten ziemlich bedeutend sein; auch war es selbstverständlich erforderlich, in zweifelhaften Fällen lieber etwas zu viel als zu wenig zu bieten; immerhin bleibt aber der Thätigkeit des Lehrers noch ein hinreichend weiter Spielraum. Die Stücke, mit denen man die Lektüre gern beginnt, wie z. B. Cadmus, Niobe, Daedalus, sind am reichlichsten mit Anmerkungen bedacht; die für Vorgerücktere bestimmten, wie Ceyx und Armorum iudicium, sind entsprechend weniger kommentiert. Aufserdem ist — ein entschiedener Vorzug — jedes Stück für sich behandelt, was natürlich Wiederholungen unvermeidlich gemacht hat; dafür treten aber dem Anfänger fast nirgends lästige Verweisungen entgegen, die ja erfahrungsgemäfs nur selten beachtet werden.

Auch das Verzeichnis der Eigennamen hat Ref. einer eingehenden Durchsicht unterzogen und kann sich fast durchweg mit dem Gebotenen einverstanden erklären. Vielleicht hätten Artikel wie „Herkules" und „Perseus" noch ausführlicher behandelt werden können, etwa unter Hinzufügung einer genealogischen Tafel, wie sie H. mit Nutzen mehrfach gegeben hat.

Nach Vorstehendem trägt Ref. kein Bedenken, die Hardersche Auswahl zur Einführung in den Gymnasien aufs wärmste zu empfehlen. Das Buch dürfte auch, was schliefslich nicht unerwähnt bleiben mag, den weitgehendsten Anforderungen der Schulhygiene genügen: der Druck ist weit und übersichtlich, die Ausstattung sehr splendide. Auch ist die Drucklegung sehr zuverlässig; von Fehlern habe ich nur bemerkt: im Text S. XVI bei Nr. 18: 527, statt 528; S. V steht VIII 30 statt VII 30; S. 66, v. 285 mufs *saetae* für *setae* geschrieben werden, wie sonst überall zu finden ist.

Berlin. Max Koch.

Friedrich Holzweifsig, Griechische Schulgrammatik in kurzer, übersichtlicher Fassung auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung zum Gebrauch für Schulen. Leipzig 1893, B. G. Teubner. XVI u. 240 S. geb. 2,80 M.

Auf vielseitigen Wunsch hat Holzweifsig seine 1886 bereits in dritter Auflage erschienene griechische Syntax jetzt durch eine nach denselben Prinzipien bearbeitete Formenlehre zu einer Grammatik vervollständigt. Wir erwarten also eine Formenlehre, die auf dem Grunde der Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung steht, ohne jedoch den Schüler merken zu lassen, „dafs die leitenden Gesichtspunkte erst von seiten der Sprachvergleichung ihre nötige Klarlegung gefunden haben", und die „aus den er-

kannten Grundanschauungen der Sprache heraus die einzelnen vorliegenden sprachlichen Erscheinungen selbst finden lehren will“, da „die Aufzählung aller Einzelheiten das freie Schaffen der Sprache ganz verkennen läſst und nicht minder unwissenschaftlich als unpädagogisch ist“. In der Beschränkung des Unterrichtsstoffes befindet sich H. in einem bewuſsten Gegensatz zu Kaegi: um eine allgemeine sprachliche Erscheinung leichter zu erklären oder durch Zusammenstellung des Ähnlichen Unregelmäſsigkeiten verständlicher zu machen, meint er Formen, die sich in dem ersten Schulschriftsteller finden, selbst dann aufnehmen zu müssen, wenn sie sonst nicht gerade oft vorkommen. Doch läſst sich behaupten, daſs H. die seltener vorkommenden Unregelmäſsigkeiten in der Nominal- und Verbalflexion der attischen Prosa, die Kaegi in der kurzgefaſsten griechischen Schulgrammatik §§ 60 und 112 zum Nachschlagen zusammengestellt hat, zum geringsten Teile dem groſs gedruckten Texte einreiht, zum gröſsten durch kleineren Druck als zum ungehinderten Fortschreiten in der Lektüre nicht notwendig bezeichnet, sehr viele derselben aber überhaupt nicht erwähnt.

Da die Syntax unserer Grammatik bereits im Jahre 1886 zum dritten Male aufgelegt, ja sogar ins Italienische und Niederländische übersetzt worden ist, so läſst sich mit Sicherheit annehmen, daſs von denjenigen Anstalten, die bisher die Syntax benutzt haben, nunmehr die Einführung des ganzen Werkes mindestens geplant werden wird. Um so mehr habe ich die Pflicht, auch die Mängel der neuen Formenlehre an das Licht zu ziehen. Ich beginne mit den allgemeinen. Zunächst hat H. die Quantität der Vokale, wo sie für die Aneignung der Formenlehre von Wichtigkeit ist, nicht planmäſsig angeben mögen und dadurch recht häufig das unterstützende Eingreifen des Lehrers in Anspruch genommen. Auch hat er die Bedeutung den Vokabeln oft genug nicht beigefügt; die Entschuldigung, daſs in praxi die Bedeutung aus späteren Abschnitten schon bekannt sei, wenn der Schüler den früheren Abschnitt, wo die Bedeutung fehlt, vornehme, kann sicherlich nicht für alle Fälle gelten. Inkonsequenzen wie „die Enklitika“ und „das Enklitikon“, *μοῦ, μοί, μέ, ποῦ — τὶς, τὶ, ποτὲ — του, τῳ,* das untrennbare *δε* harren ferner der Beseitigung. Endlich aber hat H. in dem augenfälligen Streben, präzise Regeln aufzustellen, auf Korrektheit der deutschen Konstruktion wenig Bedacht genommen und damit leider denjenigen Waffen in die Hand gegeben, die von dem schädlichen Einfluſs altsprachlicher Studien auf den Gebrauch der Muttersprache als von einem notwendigen Übel zu sprechen belieben.

Die Lautlehre ist in gedrängter Kürze gehalten und unterdrückt hin und wieder eine Ausnahme, die dann später erwähnt ist. Der Unterschied der Proklitika und Enklitika hätte wohl schärfer ausgedrückt und der Ton in *φημί* am Anfange, in *οὔ*

Digitized by Google

am Ende des Satzes aus dem Wesen dieser Tonklassen abgeleitet werden können; damit würde auch ein Licht auf 18 fallen, wo οὐκ und οὐ dunkel genug scheinbare Ausnahmen von dem Auslautsgesetze genannt werden. — In der Aufzählung der Enklitika muſsten *μοῦ, μοί, μέ,* die stets enklitisch sind, von *σοῦ, σοί, σέ* und *οὗ, οἷ, ἕ,* die es nur unter Umständen sind, strenger geschieden und als stets orthotonierte Nebenformen der ersteren Pronomina *ἐμοῦ, ἐμοί, ἐμέ* angeführt werden. 72 Bem. 1 handelt darüber klarer, irrt aber insofern, als hiernach die orthotonierten Pronomina nach betonten Präpositionen gebraucht werden sollen, nach denen gerade, wie auch das Beispiel *μᾶλλον ἐπί σε ἢ σύν σοι* lehrt, Enklisis statthat. — Der Ausdruck „Lautstufe“ in 12, 3a wäre zur Not verständlich, wenn 3a nicht bloſs die doppelte Einteilung der Muten, sondern auch das principium divisionis enthielte; doch redet man deutlicher als von Lautstufen wohl von Hauchstärken dieser Konsonanten. — 12, 7 wirkt verwirrend durch den Stamm *ταχ*, da ja nach 58, 1 vielmehr von einem Stamme *ταχυ = ταχεϝ* die Rede sein sollte. — 15 verlangt die Deutlichkeit *γένεσ-ος* vor *γένε-ος*. — 17 muſste unter den Veränderungen des *j* die Ersatzdehnung in *θάσσων, μείζων, κράζω, μᾶλλον* mit demselben Rechte erwähnt werden, mit dem die in *πᾶσα, δοῦσα* u. s. w. erwähnt worden ist. — 19, 1 ist *ᾔειν* ein Plusquamperfekt genannt, 171 ein Imperfekt.

Doch nun zur Deklinationslehre. Hier fällt uns zunächst auf, daſs H. wohl in der zweiten und dritten Deklination, aber nicht zugleich in der ersten geglaubt hat vom Stamme ausgehen zu sollen. Wenn manche nur den einzelnen Klassen der dritten Deklination den Stamm vorausschicken, so geht allerdings, um mit Curtius zu reden, durch diesen Miſsbrauch die Einsicht in die Einheit der gesamten Deklination verloren; aber man könnte doch für diese Inkonsequenz geltend machen, daſs nach Streichung der vollends für das heutige Geschlecht ganz überflüssigen Wortbildungslehre *θυρα* und *νομο* als Stämme zu lehren kein dringender praktischer Anlaſs vorliege. Doch den Stamm *νομο* lehren, nachdem man den Stamm *θυρα* nicht zu lehren für gut befunden hat, das heiſst in der Inkonsequenz inkonsequent sein. Die ebenfalls inkonsequente Bezeichnung der Quantität der ancipites (hier des *α* in der letzten Silbe und des für die Betonung noch wichtigen doppelzeitigen Vokales in der vorletzten), dieser oben gerügte allgemeine Mangel muſs sich bei der Einübung der ersten Deklination nach unserer Grammatik ganz besonders fühlbar machen. Als Schulbuch genügt diese noch nicht, weil der besonders Begabte bei gutem Willen und mit kräftiger Unterstützung des Lehrers allenfalls die Paradigmen verständig lernen kann; sie sollte vielmehr so beschaffen sein, daſs jeder Schüler — natürlich das wissenschaftliche *ἐτώσιον ἄχθος ἀρούρης* ausgenommen — nach genügender Vorbereitung in der Klasse bei genügendem häuslichen

Digitized by Google

Fleiſse die Paradigmen verständig lernen muſs. Mir scheint es fast, als unterschätze H. weit die Schwierigkeiten, die dem Anfänger *ᾰ, ᾱ, η* in der *A*-Deklination machen. Denn er behandelt unter Ia „Subst. auf *α*, Gen. *ας*", unter Ib „Subst. auf *α*, Gen. *ης*", ohne die wichtige Regel der Erwähnung zu würdigen, daſs *α* impurum stets kurz, *α* purum teils lang, teils kurz sei. Er sagt ferner: Diejenigen Subst. auf *α*, welche vor *α* einen Vokal oder *ϱ* (*α* purum) haben, behalten *α* auch im Gen. u. Dat. Sing. Zwar richtig, aber doch auch falsch; denn *σφαῖϱα* vertauscht zugleich *ᾰ* mit *ᾱ*. — In der zweiten Deklination entbehren einige Regeln der Klarheit. „Die Komposita (der Kontrakta) haben den Accent stets auf der vorletzten Silbe, z. B. *πεϱίπλους*". Da *πεϱίπλους* aus *πεϱίπλοος* kontrahiert ist, so enthält der Nom. Sing., den ja doch H. als Beispiel anführen wird, nichts, das gegen 8 Bem. verstieſse; daſs das „stets" gerade andere Kasus treffen soll, muſste durch einen Zusatz angedeutet werden wie diesen: *πεϱίπλου* u. s. w. gegen 8 Bem. Die Regeln der attischen II. Deklination: „*ω* nimmt die Endungen soweit als möglich in sich auf" (ebenso Kaegi) und: „der Accent des Nom. Sing. wird jetzt in allen Kasus beibehalten" sind auch nicht die glücklichsten. Begreift in der letzteren „jetzt" den Gedanken in sich: während früher zwar *νεώ* (Gen. Sing.), aber *νεῷ, νεῷν, νεῶν, νεῷς* geschrieben wurde, oder den anderen: während früher aus dem Proparoxytonon des Nom. Sing. in der Flexion unter Umständen ein Paroxytonon wurde? Das erstere möchte ich nicht herauslesen, da der Ausdruck alsdann doch gar zu dunkel wäre; und ebenso wenig das zweite, da derjenige, dem zugemutet ist den Accent des Nom. Sing. *ἵλεως ἵλεων* ohne jede Erklärung sich anzueignen, sich auch den Accent des Gen. mechanisch aneignen könnte, wie umgekehrt derjenige, der beim Nom. Sing. eine Erklärung empfangen hat, beim Gen. einer neuen Regel ganz entbehren könnte. Kaegi drückt die zweite Regel folgendermaſsen aus: „Der Accent des Nom. Sing. wird durch alle Kasus beibehalten, für die Betonung der Barytona gilt *ω* als kurz". Das ist klar.

Unter den Kasusendungen der III. Deklination, die unter den Vorbemerkungen behandelt werden, begegnen uns *ι, σι* und *α* (Acc. Sing. der Mask. u. Fem. und Nom. u. Acc. Plur. der Neutra) ohne Angabe der Quantität, die anderseits in der Endung des Acc. Plur. der Mask. u. Fem. H. notwendig schien. Neben *ας* lesen wir als seltenere Endung *νς*, die zur Erklärung der Accusative *ἰχθῦς, γϱαῦς, βοῦς, οἶς* benutzt wird; ebenso bei Kaegi. M. E. lehrt man damit von einer Thatsache der vergleichenden Grammatik gerade denjenigen Teil, der ohne die übrigen Teile als Ballast erscheint; denn diese Accusative eignet sich der Schüler auch ohne die Erklärung mit ganzer Sicherheit an. Auch erweckt dieser Teil die falsche Vorstellung, die Endung *νς* sei das Un-

Digitized by Google

regelmäſsige, *ας* das Regelmäſsige. Wer *νς* — wenn auch nicht gleich bei der ersten Einübung — als die durchgehende Endung der Acc. Plur. aller Masc. u. Fem. bezeichnet, in der die dritte Deklination meist nach Ausfall des *ν* den Hilfsvokal *α* setzt, lehrt den wahren Sachverhalt und hat den Vorteil, späterhin verdeutlichen zu können, warum auch bei Homer der Acc. Plur. der *A*- und *O*-Deklination auf *ᾱς* und *ους*, nicht auf *ης* und *ευς* endigen muſs. — Ob wir nicht bloſs dem Tertianer die attischen Formen *πόλεως, πήχεως, ἄστεως*, dem Sekundaner die homerischen Formen *πόληος* und zur Erklärung der Differenz das Gesetz vom Umspringen der Quantität schuldig sind, sondern auch — etwa in der letzteren Klasse — von den ursprünglichen Auslauten der Stämme *j* und *ϝ* sprechen müssen, die sich bei ihrem Schwinden eine Art Ersatzdehnung verschafft haben, scheint mir doch sehr zweifelhaft; der Grund, der uns bestimmen kann in der Schule einen Stamm *βασιλεϝ, γραϝ, βοϝ* zu lehren, nämlich die sichtbare Postexistenz des Konsonanten in vokalisierter Gestalt, liegt ja in jenen Fällen nicht vor. Ebenso steht es mit *ἡδεϝ*, dem älteren Bestande von *ἡδυ*. Übrigens ist die Fassung der bezeichneten Regeln in 46 und 48 derartig, daſs ein Schüler wohl *πόληος, βασιλῆος, βασιλῆα* für attische Formen halten könnte.

Die Komparation *βαθύτερος, ἀληθέσ-τερος* hat die Regel veranlaſst: „die Endungen *-τερος, -τατος* treten an den reinen Stamm des Mask.“ Dieser Terminus entspricht nicht der Behandlung von *ἡδύς* in 48, in der wohl die Stämme *ἡδυ* und *ἡδε* aus ursprünglichem *ἡδεϝ* abgeleitet, aber nicht als reiner und unreiner Stamm unterschieden sind; auch nicht der von *εὐγενής* in 42, wo nur *εὐγενες* als Stamm aufgeführt wird. — Manche Erscheinung ist doppelt behandelt: *πῦρ* 51b und 52, *σῖτος στάδιον* 51c und 52; die zusammengesetzten adi. barytona 42 Bem. 2 und 59. Überflüssig ist *τὸ φρέαρ* und der Acc. Plur. *υἱέας* (s. Meisterhans Gr. d. a. I. S. 113).

Die Konjugationslehre hat H. in der üblichen Weise disponiert, so also, daſs die Verba auf *μι* das Mittelglied zwischen der regelmäſsigen und der unregelmäſsigen Flexion bilden. Er beginnt mit Vorbemerkungen (82—111), die der ganzen Konjugation gelten sollen. Unter dieser jedenfalls zutreffenden Voraussetzung nimmt sich freilich 83 „Verbalstamm und Präsensstamm“ höchst sonderbar aus, da hier der Verba auf *μι* mit keiner Silbe gedacht wird. Aber auch sonst enthält dieser Abschnitt des Auffallenden genug, so daſs es sich wohl verlohnt, an dieser Pforte, die in das Gebäude eines wichtigen Teiles führen soll, ein Weilchen stehen zu bleiben. „Der Präsensstamm, sagt H., ist vom Verbalstamm (dafür 126 Tempusstamm) sehr oft verschieden; er ist oft durch Erweiterung des Verbalstammes gebildet; nach seinem Verhältnis zu letzterem unterscheidet man 8 Klassen“. Da also die Verschiedenheit der beiden Stämme sehr oft statthat, der Präsens-

Digitized by Google

stamm aber nur oft ein erweiterter Verbalstamm ist, so ahnt der Leser, daſs in einigen Fällen die Verschiedenheit der Stämme einen andern Grund oder andere Gründe hat als den oft vorliegenden. Welcher aber dieser ist, bezw. welche diese sind, sagt H. nicht. Ich würde vermuten, daſs H. hier Verba im Sinne gehabt hat, deren Präsensstamm im Gegensatz zu der oft zu Tage tretenden Verschiedenheit durch Vereinfachung des Verbalstammes gebildet ist: an *τιμάω, ποιέω, μισθόω*, vorausgesetzt, daſs H. mit Hintner als Stämme dieser Verba *τιμη, ποιη, μισθω* annimmt, die nach dem Gesetze vocalis ante vocalem corripitur den Charakter im Präsens verkürzt haben; ferner an diejenigen Verba der *E*-Klasse, die gerade den Präsensstamm nicht durch *ε* verstärken. Aber H. hat im folgenden die Genesis der Präsensstämme *τιμα, ποιε, μισθο* nirgends nach Hintner entwickelt, vielmehr umgekehrt *τιμη* durch Verlängerung aus *τιμα* werden lassen, und in der Aufzählung der 8 Klassen, die den jetzt behandelten Paragraphen schlieſst, unter *E*-Klasse nur solche Verba erwähnt, deren Präsensstamm durch *ε* erweitert ist, und damit in der skizzenhaften Klassifizierung gerade die — übrigens zahlreicheren — Verba der *E*-Klasse unerwähnt gelassen, die über die obigen Bemerkungen Licht verbreiten könnten. Der ganze Paragraph scheint mir aus anderen Gründen recht überflüssig. Erstens ist der Unterschied „Präsensstamm — Verbalstamm“ nicht das Allernächste, das nach der Aufzählung der griechischen Modi, Tempora u. s. w. zu lehren ist. Zweitens wird der Begriff „unerweiterte Klasse“ später nirgends durch Einreihung bestimmter Verba praktisch verwertet. Drittens kehren die meisten Regeln später wieder und zwar ein groſser Teil derselben abermals in fast systematischer Fassung. — Auch der Lehre von der Tempusbildung, die sich unmittelbar anschlieſst, ist ein wenig vorteilhafter Platz angewiesen; mindestens wird sich sagen lassen, daſs das Thema für eine vorläufige Übersicht zu eingehend, für eine Rekapitulation, die nach der Einübung der Konjugation vorgenommen werden könnte, zu dürftig behandelt ist. Denn zu einer vorläufigen Übersicht genügte die bloſse Aufzählung der verschiedenen Tempusstämme ohne Angabe der Bildungsmittel; in einer Rekapitulation dagegen hätte neben *θε* auch *θη* als Tempuscharakter des I. Aor. Pass.-Stammes, neben dem Tempuscharakter *σ* noch die Dehnung des kurzen Stammvokales bei den v. liquidis als Bildungsmittel des I. Aor. Akt.-Stammes (ganz abgesehen von *ἔχεα, εἶπα, ἤνεγκα — ἔθηκα, ἔδωκα, ἧκα*) angeführt werden müssen. Auch die Art, in der hier der Reduplikation gedacht wird, ist miſslich. Da nämlich aus der beigefügten Definition hervorgeht, daſs H. unter diesen Begriff nicht wie andere auch das stellvertretende augmentum syllabicum oder temporale zieht, so ist etwa die Hälfte der Verba nicht bedacht; ebenso wenig später in der ausführlichen Behandlung der Tempusstämme der v. pura non contracta 116 und 117a,

Digitized by Google

solange hier von dem Perfektum die Rede ist. Daſs den Perfektstamm des Aktivums die Reduplikation (bezw. deren Ersatz) und der Tempuscharakter, den des Passivums die bloſse Reduplikation ausmacht, ist 84 auch nicht deutlich zu ersehen. Noch weniger freilich lehrt das 116, wo es heiſst: Den Stamm des Perf. (I Akt.) erhält man durch Reduplikation; Perf. I Akt. hat zum Tempuscharakter *κ*. — Von den Terminis H.s ist unklar „Endung“, der vielfach neben dem stets klaren Terminus „Personalendung“ gebraucht wird. Endung heiſst z. B. 83, 2 wie auch sonst häufig *ω* in *παιδεύω*, also ein verlängerter Bindevokal; 88 *οι* in *παιδεύοι*, Bindevokal und Moduszeichen; 119 *ν* in *ἐπαιδεύθην*, Personalendung; ib. *θείην* in *παιδευθείην*, Tempuscharakter mit Moduszeichen und Personalendung; 139 *εται* in *κομιέεται*, Bindevokal und Personalendung. Man nehme dazu die Regeln 122: „(Die Verba auf *άω, έω, όω* kontrahieren *α, ε, ο* regelmäſsig) mit dem Bindevokale resp. den Endungen“, ferner 113 Bem. 1 g: „Die 2 Sing. Imp. (Präs.) Akt. (von *παιδεύω*) entbehrt der Endung in Verbindung mit 158, 3, 2) d): „Im Imper. Präs. Akt. (von *τίθημι*) hat die 2. Sing. wie die Verba auf *ω* die Endung *ε*, welche mit dem Stammvokal kontrahiert“ — und beantworte die Frage: was ist nach H. in der Konjugation Endung? — Auf die Accentregeln, die zum gröſsten Teile später wiederkehren, folgen Regeln über „Augment und Reduplikation“. Sehen wir ab von der ganz unzulässigen Fassung der Regel 97: „Verba, welche mit *ρ* anlauten, haben als Reduplikation das Augment *ε*“, ferner davon, daſs 100 *εἴρηκα* nicht auf den Stamm *ῥε* zurückgeführt ist, wozu doch Regel 100 selbst einladen muſste, und *εἴωθα* als von einem mit liquida anlautenden Stamme abgeleitet auftritt, so wird man die Behandlung dieses Kapitels billigen müssen. Der Ausdruck Reduplikation ist hier auf das beschränkt, was er bedeutet, und nicht auf das stellvertretende Augment ausgedehnt. Leider aber ist das späterhin nicht festgehalten, vielmehr 116 und 117 allgemein gesagt, den Stamm des Perf. erhalte man durch Reduplikation, und von Stämmen geredet, „welche nur *ε* als Reduplikation haben“.

An das Paradigma *παιδεύω* schlieſst sich eine „Übersicht über die Endungen der ersten Tempora“, in der die Endungen, gleichgiltig in welchem Sinne wir das Wort nehmen, allerdings als die Hauptsache, aber keinesfalls allein behandelt sind. „*Παιδεύεις*, sagt H. hier, entstand aus *παιδεύεσι*; daher im Konj. Jota subscr.“ Eine kühne Folgerung. „*Παιδεύει* aus *παιδεύετι* (*τ* im Auslaut muſs wegfallen).“ War denn in der ursprünglichen Form *τ* Auslaut? Der Bindevokal *ε* in *ἐπαίδευσε* ist übersehen; von der Regel, daſs im Aor. I Pass. die aktiven Endungen ohne Bindevokal an den Stamm treten, der Konj. nicht ausgenommen. Da endlich H. unter „Aor. I Pass.“ von etwa eintretenden Veränderungen des Verbalstammes nicht geredet hat, so ist die Regel unter „Adjektivum verbale“, der Verbalstamm habe bei diesem

Digitized by Google

dieselben Veränderungen wie beim Aor. I Pass., in dem Zusammenhange ganz unverständlich. Die Regel gehört aber unter die „Veränderungen am Stamme bei der Tempusbildung“, würde auch besser durch ein „in der Regel“ limitiert (vgl. *παύω, ἐπαύθην* und *ἐπαύσθην* — *παυστέος*; *καίω, ἐκαύθην* — *καυστός* und *καυτός*). — Das Kapitel „Veränderungen am Stamme bei Bildung des Präs. und der ersten Tempora“ behandelt nur die Hauptmasse der regelmäſsigen Verba, contracta, muta, liquida, zunächst mit Ausschluſs der zweiten Tempora. Diese folgen, ohne daſs jetzt noch wie in dem eben genannten Abschnitte die verschiedenen Klassen der v. muta und die liquida streng gesondert würden. Nur die Behandlung der zweiten Tempora macht noch einige Bemerkungen notwendig. Sie werden in dem einleitenden § 146 in Übereinstimmung mit § 84, 3 als Tempora ohne Tempuscharakter definiert. Wenn nun aber gesagt wird, Aor. II Pass. und Fut. II Pass. haben die Endungen des Aor. I Pass. und Fut. I Pass. ohne den Konsonanten des Tempuscharakters *θ*, so zeigt sich, daſs zu völliger Klarheit entweder die Definition der Tempora sekunda aufgegeben werden muſs, insofern ja zwei derselben immerhin einen Teil des in den entsprechenden ersten Zeiten verwandten Tempuscharakters *θη* (*θε*), nämlich *η* (*ε*) haben, oder aber nicht *θη* Tempuscharakter des ersten Aorists und dieser selbst bindevokallos genannt werden müssen, sondern nur *θ* Tempuscharakter und *η* Bindevokal. — Sodann ist 154, 2 *πράσσω* irrtümlich unter den Verben aufgeführt, die den Stammvokal, weil sie ihn auch in andern Formen verändern, im Perf. II ablauten; es gehört vielmehr in dieselbe Klasse wie *φρίσσω*.

Das Kapitel „Verba auf *μι*“ ist nicht frei von lästigen Wiederholungen; vgl. 156 und 110; 158, 2) g) Bem. 2 und ib. d) 2; 169 Bem. 3, 171 Bem. 2, 172 Bem. 2, 174 Bem. und 161, 6b. Auch hier könnte über manche Einzelheit mit noch gröſserer Klarheit gehandelt sein. So wird der Aor. II *ἔστην* wieder und immer wieder bindevokallos genannt, während er doch diese Eigenschaft in nicht höherem Grade hat als die aktiven Aoristformen von *τίθημι, ἵημι, δίδωμι*, soweit diese ohne Tempuscharakter gebildet sind. In der Bem. zu 162: „Bisweilen finden sich im Konj. und Opt. Formen nach der Konjugation auf *ω*, z. T. mit unregelmäſsigem Accent, z. B. *τιθῆται* und *τίθηται, ἵηται, πρόηται*“ vergiſst H., daſs er in den Paradigmen *τιθῶμαι, ἱῶμαι, διδῶμαι, ἱστῶμαι, θῶμαι, ὦμαι, δῶμαι* (sogar *πρίωμαι*!) als Produkte einer Kontraktion bezeichnet und damit diesen Konjunktiven des Mediums wie ausdrücklich in den Vorbemerkungen den Konjunktiven *τιθῶ, διδῶ, ἱστῶ* die gewöhnlichen Bindevokale und das heiſst doch wohl die Konjugation auf *ω* zuerkannt hat. — Ein letzter Irrtum in dieser Beziehung ist H. in den Vorbemerkungen zu den Verbis auf *νυμι* entschlüpft. Diese, lehrt er, „zeigen nur im Präs. und Imperf. die Eigentümlichkeiten der Verba

Digitized by Google

auf μι; aber auch Konj. und Opt. Präs. werden nach der gewöhnlichen Konjugation auf ω gebildet". Folgen denn die andern Verba auf μι im Konj. Präs. nicht ebenfalls der Flexion auf ω? Haben sie nicht in diesem Modus eine offene Form mit dem Bindevokal und zwar mit dem Konjunktivzeichen, der Verlängerung, zur Voraussetzung? — Umgekehrt soll H. nicht den sämtlichen von den abgekürzten Perfektstämmen ἑστα, τεθνα, δεδι abgeleiteten Formen nachsagen, daſs sie des Bindevokals entbehren. Hier fällt auch die Abteilung ἑστα-ί-ην, τεθνα-ί-ην auf, die nicht in Einklang zu bringen ist mit den früheren Bemerkungen, daſs in παιδευθείην (119) und in τιθείην, ἱσταίην u. s. w. (158) ιη als Moduszeichen anzusehen sei. — Das Verzeichnis der unregelmäſsigen Verba ist für Schulzwecke mindestens ausreichend. Zur Erklärung der Tempusstämme sind sauber die verschiedenen Verbalstämme angegeben; diese, Futurum, Aoristus und Perfektum stehen horizontal nebeneinander, die Genera vertikal unter einander; eine letzte Kolumne enthält etwa noch notwendige oder doch wünschenswerte Angaben über die Modusbildung, Bemerkenswertes der Komposita, Hinweisungen auf frühere Regeln u. dgl. Unter μίγνυμι fehlt der Stamm μιγ, unter ἐσθίω der Stamm ἐδε und die Bemerkung, die zu πίνω gesetzt ist, daſs das Futurum ohne Tempuscharakter gebildet ist; zu ἀμφιέννυμι und καθεύδω ein Hinweis auf 106, 16, zu ῥώννυμι auf 64, 2, zu βούλομαι und μέλλω auf 90 Bem., zu αἱρέω auf 92, zu λέγω und εἵμαρται auf 100, zu ἐρήσομαι auf 183, 9. Die Hinweisungen auf die Augmentlehre sind falsch unter ἁλίσκομαι (92 für 94), ὠθέω (92 für 93), ὁράω (93 für 94), wohl weil die Augmentlehre nachträglich anders redigiert worden ist.

Die homerische Formenlehre ist, soweit dies anging, nach dem Muster der attischen disponiert und deshalb für diejenigen, die sich die attische nach H. angeeignet haben, ganz besonders übersichtlich. H. hat sich das Ziel ziemlich hoch gesteckt: er will den Schüler nicht wie mancher andere im Anhange seiner Grammatik mit wenigen, kaum noch zusammenhängenden Thatsachen des neuen Dialektes bekannt machen, sondern eine ziemlich abgerundete systematische Darstellung desselben liefern und in der Erklärung der Formen bis hart an die Grenze gehen, an der die Unsicherheit der Forschung oder die Beschränkung des Lehrbuches auf die Zwecke der Schule Halt gebieten. So behandelt H. allerdings manche Fälle, in denen σ oder ϝ oder σϝ vor dem Anlaut bezw. unmittelbar hinter diesem ausgefallen ist, wegen des lautlichen Ersatzes und wegen der Nachwirkung, die sich im Metrum und im Falle der Augmentation zeigt; dagegen wird der Ausfall inlautender Konsonanten nicht berührt und eine etwa darauf beruhende Erscheinung eben nur mechanisch verzeichnet. Im folgenden Ratschläge zu noch gröſserer Abrundung des Gebotenen zu geben muſs ich schon deswegen unterlassen, weil eine systema-

Digitized by Google

tische Behandlung des epischen Dialektes, zumal eine erschöpfende, nicht in den Rahmen des Unterrichts passen soll; vielmehr begnüge ich mich einige Punkte aus H.s Darstellung herauszuheben, die mir aus irgend welchem Grunde noch der Verbesserung bedürftig scheinen. Die Beispiele unter 341 c (Od. I 16. 17) beweisen nicht, was sie beweisen sollen, nämlich daſs vor ehemals konsonantisch anlautenden Wörtern regelmäſsig lange Vokale in der Thesis lang bleiben, da ja in beiden Versen der lange Auslaut in der Arsis steht. — Die Accentregel zu 351, 2 ist zu weit gefaſst, da sie nicht auf *καννεύσας, καχχείοντες, καδδῦσαι* u. s. w. Anwendung findet. — Ebenso ist zu weit die Lautregel unter I. Deklination: für *ᾱ* tritt *η* ein, die, von einigen recht geläufigen Ausnahmen abgesehen, von denen nur *θεᾱ́* angeführt ist, wohl für den ganzen Sing. der Wörter mit ursprünglich langem *α* gilt, aber nicht für den durch Ersatzdehnung lang gewordenen Acc. Plur. — 388 unterscheidet H. von der Optativform *δῦμεν* Indikativformen *δύμεν* und *ἔδυμεν*. In Wirklichkeit kommen die beiden letzteren Formen nicht vor; die erstere derselben müſste aber ev. *δῦμεν* lauten wie jene Optativform, da — natürlich von *ἔδῠν* (3. Plur.) abgesehen — sämtliche nachweisbare Indikativformen *ῡ* haben. — 393 ist wegen *ἀραρυῖα* die Abkürzung *ἀρηρώς, υῖα, ός* unzulässig; ebenso die Zergliederung der Form *ἐδήδοται* in *ἐδ-ήδ-ο-ται*, in der ja *ο* nicht Bindevokal, sondern Ablaut des Stammes *ἐδε* ist. — Die Singularformen *ἔκταν, ἔκτα, οὖτα* mit ihrem kurzen Vokal fügen sich 401 nicht der angeführten Analogie von *ἔστην*. — Über die Zergliederung *τε-τλα-ί-ην* s. o. — Da Präsensformen von *ἀνώγω* sicher vorkommen, sollte 405, 6 *ἄνωγον* nicht als Plusq. mit Übergang in die Analogie des Impf. erklärt werden; dagegen konnte *γέγωνε* (*Θ* 305. *Ω* 703) hier seine Stelle finden. — 409 ist in den Iterativformen *ἐλάσασκε, μνησάσκετο, οὐτήσασκε α* irrtümlich zum Stamme des Aorists gerechnet. — Daſs die Positionskürze in der Mitte eines Wortes (*υἱός* ⏑⏑) 339, die Kürze des *ι* in den Komparativen auf *ίων* 345, *τοῖος* und *τόσος* 381 nicht Erwähnung findet, ist wohl nicht beabsichtigt.

Verdruckt ist 13 *δαιμόνσι*, 29 Hafen, 157 Vokalstämmen (für: Verbalstämmen), 423 *μειλισσόμεν*. Endlich ist in die Klammer zu *ἔικτον* und *ἐπέπιθμεν* 404 irrtümlich auch *πέποσθε* gezogen.

Die günstige Aufnahme, die H.s griechische Syntax gefunden hat, wird nicht verfehlen den neuen Teilen seiner Grammatik Leser zu verschaffen, ja ihnen zur Einführung zu verhelfen. Dringt der Lehrer auf nachträgliche Einzeichnung der Quantität, wo diese für die Aneignung des Stoffes wichtig ist, so wird damit ein wesentlicher Mangel der Formenlehre ganz beseitigt werden; auch die sonstigen Mängel derselben scheinen mir nicht derartig zu sein, daſs sie nicht durch den Lehrer paralysiert werden könnten.

Züllichau. P. Weiſsenfels.

Digitized by Google

1) John Koch, Kleineres englisches Lesebuch, nebst fortlaufenden Fragen, sachlichen und sprachlichen Anmerkungen und einem Wörterverzeichnis. Zweite, nach den neuen Lehrplänen bearbeitete Auflage. Mit Karten von Groſsbritannien und einem Plan von London. Berlin 1894, Emil Goldschmidt. II u. 146 S. geb. 1,75 M.

2) John Koch, Die wichtigsten syntaktischen Regeln der englischen Sprache nebst Übungsstücken. Berlin 1894, Emil Goldschmidt. kart. 0,50 M.

Es giebt wohl kaum ein zweites Unterrichtswerk, das auf einer so breiten Grundlage aufgebaut ist, wie das Fölsing-Kochsche. An das Elementarbuch schlieſsen sich zwei Mittelstufen: eine groſse, die ein englisches Lesebuch, eine kurzgefaſste Grammatik und ein Wörterverzeichnis zum Lesebuch umfaſst, — und eine verkürzte, die ihrerseits in zwei Jahreskurse zerfällt, von denen jeder ein besonderes Lesebuch und eine besondere Grammatik in sich begreift. Als Fortsetzung der Mittelstufe ist dann die wissenschaftliche Grammatik anzusehen. Mir will der Gebrauch von drei bezw. vier Grammatiken im Laufe des englischen Unterrichts sehr bedenklich erscheinen. Der Schüler muſs eine Grammatik haben, in der er sich sozusagen heimisch fühlen lernt, die ihm einen vollständigen Überblick über die Formenlehre und Syntax der englischen Sprache bietet, die einerseits also den in der Klasse systematisch behandelten Lehrstoff enthält, andererseits aber ihm auch die Möglichkeit gewährt, sich darin über Fragen, die ihm bei der Lektüre und bei Gelegenheit der schriftlichen Arbeiten aufstoſsen, selbst Rats zu erholen. Wenn man im Elementarbuch eine besondere Grammatik nicht entbehrt, so muſs die sich daran anschlieſsende vollständige Grammatik dem Schüler die Orientierung dadurch erleichtern, daſs der bereits im Elementarunterricht durchgenommene Lehrstoff sich darin in gleicher Anordnung findet. Koch giebt nun aber auſser dem in dem Elementarbuch enthaltenen grammatischen Lernstoff in seiner verkürzten Mittelstufe für das zweite Unterrichtsjahr als grammatisches Hülfsmittel „die wichtigsten syntaktischen Regeln der englischen Sprache“ und für das dritte Jahr „Schulgrammatik der englischen Sprache“; für die „vorgeschrittenen Schüler“ ist dann als „Nachschlagebuch“ die „Wissenschaftliche Grammatik“ bestimmt.

Die Teilung des Lektürestoffes für das zweite und dritte Unterrichtsjahr erscheint mir berechtigter, da ja auch an den Lehranstalten, welche die Lektüre ganzer Werke vorziehen, in dieser Zeit vielfach gewechselt wird. Das „Kleinere englische Lesebuch“ enthält die Lektüre für den zweiten Jahreskursus und bringt I. *The Sovereigns of England* (S. 1—16); II. *A Geographical Outline of Great Britain and Ireland* (S. 17—32), III. *Sketches of English Life and Manners* (S. 33—48), IV. *Useful Knowledge* (S. 49—60), V. *Short Tales* (S. 61—72), VI. *Poems* (S. 73—78), auſserdem „Erklärungen und Redensarten“ (S. 79—92) und ein Wörterverzeichnis (93—146). „Der Lesestoff soll,

Digitized by Google

aufser der Übung im sprachlichen Ausdruck, dem Schüler Gelegenheit geben, sich mit den wichtigsten Einrichtungen, Gebräuchen und Anschauungen der Engländer und den bedeutendsten Ereignissen aus ihrer Geschichte bekannt zu machen". Der hier gebotene Lesestoff gefällt mir nur zum Teil. Die Realien haben im neusprachlichen Unterricht gewifs ihren grofsen Wert, und ich halte die Forderung nach gröfserer eingehenderer Berücksichtigung derselben für voll berechtigt; aber man darf doch nicht so weit gehen, dafs man dieselben geradezu in den Vordergrund stellt und es als erste Aufgabe der Lektüre hinstellt, dem Schüler vor allem genaue und umfassende Kenntnisse der Geschichte, Geographie, der Sitten und Gebräuche des betreffenden Landes zu vermitteln. Die Lektüre hat doch, aufser der Mehrung der sprachlichen Kenntnisse, vor allem eine erziehliche Aufgabe: Geist und Sinn des Schülers anzuregen und zu bilden, Begeisterung für das Hohe und Edle zu wecken. Diese Aufgabe erfüllt der hier gebotene Lesestoff nur zum Teil. Der kurze Abrifs der englischen Geschichte, mit dem das Lesebuch beginnt — so leicht und einfach Sprache und Stil sein mögen —, wird schwerlich das Interesse des Schülers erwecken und rege halten; eine solche allgemeine Übersicht über die englische Geschichte hat grofsen Wert für Schüler, die bereits mit der englischen Geschichte, oder wenigstens mit einzelnen Perioden derselben bekannt sind. Aber auf den mit der englischen Geschichte noch nicht vertrauten Schüler wird die gewaltige Fülle des hier auf 16 Seiten zusammengedrängten Stoffes eher verwirrend als aufklärend wirken. Das Gleiche gilt für die geographische Beschreibung von Grofsbritannien und Irland und für die Skizzen über das Leben in England. Als Lesestoff für die statarische Lektüre sind die Beschreibungen von England und Wales, des Königreichs Schottland und Irland zu trocken und zu wenig unterhaltend. Und glaubt der Verf. wirklich, dafs die Schilderungen von der brittischen Kolonial- und Seemacht, von London und dessen Nahrungsverhältnissen, die Beschreibung des englischen Hauses den Schüler anziehen und zu selbständigem Arbeiten und Denken anregen wird? Die englische Geschichte und Jugendlitteratur ist doch wahrlich nicht arm an spannenden und fesselnden Erzählungen und historischen Darstellungen, die den jugendlichen Geist der Schüler entflammen und begeistern und edle Regungen in ihnen wecken können. Die aus solcher unterhaltender und nützlicher Lektüre gewonnenen geschichtlichen und kulturhistorischen Belehrungen haben auch gröfseren und dauernderen Wert als die in dem vorliegenden Lesebuch enthaltenen trockenen Aufsätze, die zum Teil ganz aufserhalb der Interessensphäre unserer Obertertianer liegen; das gilt besonders von den *Statistical Facts* (S. 20—22), den *Political Facts* (S. 22), von *London and its Food* (S. 35—38). Ich wiederhole es: so wertvoll und nützlich diese

Belehrungen für vorgerücktere Schüler sind, die bereits mit englischen Verhältnissen vertraut sind, so wenig geeignet scheinen sie mir für Schüler, die im ersten Jahre nur Anekdoten und ganz kleine Erzählungen gelesen haben. — Die unter der Überschrift *Useful Knowledge* gegebenen Gespräche über die Atmosphäre, Wolken, die Sinne, über die körperliche Gesundheit scheinen mir auch zu schwer, um mit wirklichem Nutzen im zweiten Unterrichtsjahr zu Sprechübungen verwandt zu werden. Ganz anders werden sich diese gestalten, wenn sie sich an die fünf Erzählungen (S. 61—72) anschlieſsen. Das sind Stücke, die in dem Gedankenkreis des Schülers liegen und so recht geeignet sind, Geist und Sinn anzuregen und zu beleben. Es ist zu bedauern, daſs der Verf. nicht solche Lesestücke in gröſserer Zahl an den Anfang seines Lesebuches gestellt hat. Die beigefügten sieben Gedichte sind sehr beliebt und werden gern gelesen und gelernt. — Das Wörterverzeichnis ist mit groſser Sorgfalt ausgearbeitet.

Die zu diesem Lesebuch gehörende Grammatik umfaſst auf 21 Seiten die wichtigsten syntaktischen Regeln der englischen Sprache, an die sich 35 deutsche Übungsstücke (S. 22—40) nebst einem deutsch-englischen Wörterverzeichnis (S. 41—50) anschlieſsen. Hinsichtlich der Anordnung der Regeln ist es auffallend, daſs der Verfasser so wenig den Bestimmungen der neuen Lehrpläne Rechnung trägt. Diese setzen ausdrücklich als grammatisches Pensum für die Obertertia die Syntax des Verbs fest, namentlich die Lehre von den Hilfsverben, von dem Infinitiv, Participium, Gerundium, Gebrauch der Zeiten, Konjunktiv. Dieses Kochsche Lehrbuch, das, wie ausdrücklich angegeben wird, für das zweite Unterrichtsjahr bestimmt ist, beginnt merkwürdiger Weise aber mit dem Pensum der Untersekunda und behandelt dieses im Verhältnis zu dem der IIIa, das auf 4½ Seiten (allerdings mit Hinweis auf das Elementarbuch) zusammengedrängt ist, ziemlich ausführlich. Jedes neue Lehrbuch muſs doch in erster Linie seiner ganzen Einrichtung und Anlage nach den Forderungen der neuen Lehrpläne gerecht werden, was in einem Lehrbuch, welches die Grammatik induktiv aus dem Anschauungsmaterial eines Lesebuchs gewinnen lassen will, doppelt notwendig erscheint. Die natürliche Folge ist, daſs der Zusammenhang zwischen Lesebuch und Grammatik durchbrochen ist, wenigstens insofern, als die in der Grammatik beigefügten Belege dem Schüler aus der Lektüre noch nicht bekannt sind. Die Fassung der Regeln ist knapp, aber präzis und leicht verständlich. Die Übungsstücke, die sich stofflich an die Lesestücke anlehnen, sind mit groſser Sorgfalt und groſsem Geschick ausgearbeitet; nur vermiſst man besonders im ersten Teil die notwendige Rücksicht auf das praktische Ziel des Unterrichts. An Lehranstalten, die dem Englischen einen nicht so breiten Raum als die Realanstalten einräumen können, dürfte diese Grammatik eine passende Verwendung finden.

Dortmund. Ewald Goerlich.

Digitized by Google

P. Wessel, Lehrbuch der Geschichte für die Prima höherer Lehranstalten. 2. Teil: Die Neuzeit. Gotha 1892, Friedrich Andreas Perthes. 190 und XXVII S. 2,40 M.

Der erste im Jahre 1889 erschienene Teil dieses Lehrbuches ist bereits in dieser Zeitschrift 1890 S. 561 einer kurzen Besprechung unterzogen worden. Das dort ausgesprochene Lob gründlicher Ausarbeitung und genauer Darstellung kann auch dem vorliegenden zweiten Teile uneingeschränkt gezollt werden. Ja, das Buch verdient sogar eine eingehendere Würdigung, weil der Verf. in so vielfacher Beziehung seine eigenen Wege geht und dadurch seinem Werke unter der Hochflut der zahllos erscheinenden Lehrbücher der Geschichte ein originales Gepräge und eigenartige Stellung gesichert hat. Daſs ein solches Buch, selbst wenn es das Ergebnis langjähriger Praxis ist, nicht auf den ersten Wurf sogleich frei von allen Mängeln sein kann, liegt auf der Hand, thut auch dem Wert des Buches als solchen wenig Eintrag. Der Verf. hat diesem II. Teile ein noch ausführlicheres Vorwort vorausgeschickt, als dem ersten, und wir werden nicht umhin können, die in demselben ausgesprochenen Grundsätze zu prüfen, wenn anders wir dem Buche wirklich gerecht werden wollen.

Den gröſsten Wert legt der Verf. darauf, daſs „der Schüler eine Übersicht des Ganzen gewinnen und den Zusammenhang der einzelnen Perioden erfassen lerne“, und er glaubt von seinem Buche sagen zu dürfen, daſs in ihm „der Stoff klarer geordnet und die innere Entwicklung deutlicher hervorgehoben sei als in den meisten andren Lehrbüchern“. Der hier vorangestellte Grundsatz muſs durchaus gebilligt werden und ist auch vom Ref. in wiederholten Besprechungen eifrig verfochten worden. Denn so lange die Geschichte lediglich als Memorierstoff behandelt wird, kann sie, zumal in der obersten Klasse einer höheren Lehranstalt, nicht das leisten, was sie soll, nämlich erzieherisch nicht bloſs auf den Verstand, sondern auch auf Herz und Gemüt einwirken. Auch ist es dem Verf. wohl gelungen, diesen Grundsatz durchweg in ansprechender Weise zur Durchführung zu bringen. Von ihm ausgehend ist der Verf. auch zu einer anderen Perioden-Einteilung gelangt, die vom allgemein historischen Standpunkte aus vielleicht einigen Bedenken unterliegen mag, pädagogisch betrachtet aber zweifellos hohe Vorzüge bietet. Ausgehend von der Erwägung, daſs am Ende des Mittelalters[1]) „der herangereifte germanische Geist kraft der ihm

[1]) Der Verf. zieht die Zeit bis zum Augsburger Religionsfrieden mit zur mittleren Geschichte heran, weil die Reformation in Deutschland mit zum Auflösungsprozeſs des weltbeherrschenden Papsttums gehöre und das Wesen der neueren Geschichte auf dem selbständigen Nebeneinanderbestehen der verschiedenen Nationen beruhe, welches erst durch das Scheitern der Pläne Karls V. gesichert sei, — eine Neuerung, die schon in der erwähnten Besprechung des I. Teiles beanstandet ist und über die wir hier deshalb mit dem Verf. nicht rechten wollen.

Digitized by Google

innewohnenden Freiheitsidee die universalen Formen in der Reformation durchbricht“, stellt er in der ersten Periode die Herausbildung katholischer und protestantischer Staaten, in der zweiten die Bedeutung der protestantischen preuſsischen Groſsmacht unter den Groſsstaaten Europas, in der dritten die Entstehung des neuen Deutschen Reiches in seiner weltgeschichtlichen Bedeutung dar. Und es ist wohl ohne weiteres zuzugeben, daſs, nachdem die neuen Lehrpläne für die Geschichte der auſserdeutschen Länder ausdrücklich die Beschränkung auf Ereignisse von weltgeschichtlicher Bedeutung fordern und dementsprechend der Verf. „das Ausland nur so weit herangezogen hat, als es zur allgemeinen und zur deutschen Entwicklung beiträgt“, gerade durch diese Anordnung[1]) ein Aufbau erzielt wird, der auf breitem Fundament ruhend und harmonisch sich verjüngend durch seine durchsichtige Konstruktion vorzüglich geeignet ist, dem Schüler den Zusammenhang der Ursachen und Wirkungen zu erschlieſsen, „das Verständnis für die Gegenwart und insbesondere für die Stellung unseres Vaterlandes in derselben mehr als bisher vorzubereiten“[2]). Demselben Zweck aber dienen auch die Überschriften der einzelnen Abschnitte, in denen der Verf., ebenso wie im Mittelalter, dem Schüler „überall feste Ziele, gleichsam Themata gegeben, deren Lösung versucht wird“. Gewiſs werden diese Überschriften, zumal wenn ein tüchtiger Lehrer in seinem mündlichen Vortrag immer wieder auf sie als Themata hinzuweisen versteht, anregend und belebend wirken, und mit Recht polemisiert der Verf. gegen die Lehrbücher, die mit Fassungen wie „Deutschland nach dem dreiſsigjährigen Kriege“ oder „Europa nach dem Frieden zu Utrecht“ gar keinen Gedanken enthalten. Und mit den Überschriften allein hat sich der Verf. nicht begnügt, sondern denselben jedesmal einen orientierenden Überblick folgen lassen. Diese Überblicke sind meist recht gut, stellenweise aber doch im Ausdruck für den Schülerstandpunkt etwas zu hoch gehalten. Denn wenn z. B. S. 34 von Preuſsen gesagt wird, daſs „der junge Militärstaat sein Augenmerk nicht auf universale, sondern auf nationale Entwicklung, nicht auf Unterdrückung der Individuen, sondern auf Rechtssicherheit und Gewissensfreiheit richtete“, oder daſs Ludwig XIV. „infolge der Lehre königlicher Allgewalt und unter jesuitischem Einfluſs den fürstlichen Despotismus ausbildete, der keine rechtliche und sittliche Schranke mehr kannte“, so ist das ja zweifellos durchaus richtig, ob es aber dem Schüler, auch dem der obersten

[1]) Die herkömmliche, z. B. von Herbst eingehaltene Anordnung, nach welcher das Zeitalter des Absolutismus als 2. Periode der Neuzeit gilt, verwirft der Verf., weil die inneren Staatsformen ihm nicht geeignet erscheinen, der Bildung der Hauptperioden zu Grunde gelegt zu werden, und er weist mit Recht darauf hin, daſs eben im Zeitalter des Absolutismus auch die parlamentarische Monarchie zur vollen Ausbildung gelangt.

[2]) Kaiserliche Kabinettsordre vom 13. Febr. 1890.

Digitized by Google

Klasse, verständlich ist und der Verf. nicht vielmehr Gefahr läuft, die Neigung zum politischen Raisonnement und zum Doktrinarismus in den Schülern groſs zu ziehen, ist eine andere Frage. Oder erinnert es nicht vielmehr an den Ton eines Kollegienheftes als an den eines Lehrbuches, wenn wir S. 37 lesen, daſs „gegen die Kasuistik der jesuitischen Moral in der katholischen Kirche ein ernsterer Geist sich regte“, daſs Joseph II. (S. 63) „den von feudalen und hierarchischen Ideen beherrschten Staat vollständig umzubilden gesucht“ habe?

Bezüglich der Beschränkung des Stoffes bemerkt der Verf. im Vorwort, daſs er die Kriege, die ohne klaren Verlauf und groſse Entscheidungen sind, auf das geringste Maſs herabgesetzt habe. Doch gilt auch für das vorliegende Buch das im Vorwort zum I. Teil Gesagte, daſs vermieden seien alle eingehenden Schilderungen und Charakteristiken, durch die der Lehrer dem Stoffe Farbe und Leben gebe, daſs das herausgehoben sei, was für das Verständnis der Zukunft notwendig, und möglichst weggelassen, was für das geschichtliche Verständnis entbehrlich ist, weil viel zu sehr die meisten Lehrbücher die Freude am „einzelnen Leben“ hätten. Der Beschränkung der Kriege wird wohl kaum ein einsichtiger Beurteiler seine Billigung versagen, dagegen hat es mit der Polemik gegen die Freude am einzelnen Leben doch so seine eigene Bewandtnis. Auch wir wollen eingehenden Schilderungen und Charakteristiken wahrlich nicht das Wort reden, aber von den Einzelheiten ist doch gar vieles zu wichtig, als daſs es in einem Lehrbuch für Prima hätte übergangen werden dürfen. Vor allem vermissen wir in dem Buche biographische Notizen selbst der bedeutendsten deutschen Staatsmänner und Feldherren. Einem Manne wie Bismarck sind ganze 1½ Zeilen in einer Anmerkung (!) gewidmet, von einem Moltke wird wirklich noch auf der allerletzten Seite des Buches, wiederum in einer Anmerkung, Geburts- und Todestag angegeben! Von Scharnhorst, der S. 119 als Vater des Gedankens der allgemeinen Wehrpflicht gar nicht zur Geltung kommt, erfahren wir nichts, selbst seine Verwundung und sein Tod finden nur in einer Anmerkung Platz, von Stein giebt der Verf. nur die Stammburg des Geschlechtes an, von Blücher, Gneisenau, dem eisernen York u. a. rein gar nichts! Aber auch sonst fehlt manches, was dem Referenten unentbehrlich dünkt. Die Finanznot, die doch den äuſseren Anlaſs zum Ausbruch der französischen Revolution bildet, und die verfehlten Maſsnahmen, ihr abzuhelfen, die Thätigkeit Neckers u. s. w. hätten S. 97 wenigstens in aller Kürze geschildert werden müssen, wenn anders der Primaner die folgende Entwicklung verstehen soll. S. 104 fragen wir vergebens darnach, in welcher trostlosen Lage die französische Armee in Italien bei der Übernahme des Kommandos durch Napoleon[1]) sich befunden habe. S. 107 hören wir

[1]) Auch Napoleons private Notlage vor der Übertragung dieses Oberbefehls fehlt, wie überhaupt Genaueres über sein Leben.

Digitized by Google

nichts von Suworows meisterhaftem Rückzug und den Kämpfen in der Schweiz, deren Schilderung doch erst verständlich macht, in welcher Notlage Frankreich damals war, wie das Wiedereingreifen Napoleons ihm Luft macht. Wie stimmt das alles zu dem Vorsatz des Verf.s, die bedeutenderen Kriege ausführlich behandeln zu wollen? Jena und Auerstädt, die Niederwerfung Preuſsens und weiterhin die Befreiungskriege sind allzu kurz dargestellt, wofür Ref. hier nur die Erklärung weiſs, daſs der Verf. geglaubt hat, so manches als bekannt voraussetzen zu dürfen, ein Grundsatz, der mehr als bedenklich erscheint, denn dadurch wird die Bedeutung dieser Ereignisse in den Augen der Schüler höchstens geschmälert[1]), und mit dem Zurückgreifen auf früher erworbene Kenntnisse hat es erfahrungsmäſsig immer einen Haken. Warum wird dem Schüler der ruhmvolle Anteil der Preuſsen unter L'Estocq an der Schlacht bei Eylau, warum das ergreifende Schicksal des Herzogs von Braunschweig vorenthalten? Was aus Kurhessen und seinem Herrscher wird, muſs der Schüler erst aus dem Folgenden erraten, ebenso wie er die Bedeutung der „neuen Länderverluste“ für Österreich 1809 unmöglich würdigen kann, wenn nicht hervorgehoben wird, daſs Napoleon es geflissentlich vom Meere abdrängt. Desgleichen kann die Bedeutung der schlesischen Armee, als des treibenden Elements im Befreiungskriege, aus der vorliegenden Darstellung unmöglich erkannt werden. In der neuesten Geschichte wird u. a. der Anteil Mac Mahons an dem Siege von Magenta gar nicht erwähnt, während doch der Herzog von Magenta dem Schüler nicht unbekannt bleiben dürfte, zumal in unseren Tagen. Die Behandlung der Luxemburger Frage S. 164 ist zu dürftig, da nicht einmal die Räumung der Stadt durch Preuſsen und ihre Aufgabe als Bundesfestung erwähnt wird, und wenn bei dieser Gelegenheit richtig von dem Gefühl der Schwäche gesprochen wird, das Frankreich hatte, weil es noch keine Hinterlader besessen habe, so ist es doch unumgänglich notwendig, weiterhin von der Einführung der Chassepots und Mitrailleusen und der französischen Armeereorganisation (1867—69) zu reden. Wenn vollends nach der Forderung der neuen Lehrpläne in Prima die inneren Verhältnisse vor den äuſseren in den Vordergrund treten sollen: wie kann man dann die Abdankung Ferdinands I. von Österreich S. 153 nur in einer Anmerkung berühren, wie den Straſsenkampf in Berlin von 1848 S. 140 gar nur in 1½ Zeilen abmachen, und ohne die Flucht des Prinzen Wilhelm zu erwähnen!

Hat so der Verf. hier in der Beschränkung des Guten entschieden zu viel gethan, so hätte er dagegen an anderen Stellen getrost noch mehr streichen sollen. Denn manches ist nicht nur

---

[1]) Wird doch selbst die heldenmütige Verteidigung Colbergs durch Gneisenau, Nettelbeck, Schill in eine Anmerkung verwiesen. Vgl. darüber unten.

Digitized by Google

entbehrlich, sondern sogar überflüssig. Die Nachrichten über das Leben Zwinglis, Calvins, Loyolas[1]) und zumal die eingehende Darstellung ihrer Lehren gehören in dieser Ausführlichkeit[2]) in ein Lehrbuch der Kirchengeschichte. Und fast noch mehr gilt das von den dogmatischen Streitigkeiten im Protestantismus S. 21, wo sogar dem Cryptocalvinismus und dessen Bekämpfung durch das strenge Luthertum fast ¾ Seite (Text) gewidmet wird. Ist es nötig S. 9 die Steuerpläne Herzog Albas so eingehend zu beleuchten, daſs in einer zugefügten Anmerkung sogar der Prozentsatz der einmaligen (1% aller Vermögenswerte) wie der dauernden (5% bei Verkauf von Grundeigentum, 10% bei Verkauf jeder Ware) namhaft gemacht wird? Die fettgedruckte Jahreszahl 1587 als Todesjahr der Maria Stuart — sogar das Datum ist im Text angegeben — würde Ref. dem Schüler unbedenklich erlassen, ebenso den Reichstag der Schweden zu Westeras 1527 (gleichfalls fettgedruckt), desgleichen die Stiftung des Schwanenordens unter Friedrich II. (S. 69). Auch die doch ohne Folgen gebliebene Schlacht bei Allerheim (S. 31) scheint entbehrlich, noch mehr aber Sachen wie z. B. die Stiftung der Freimaurerlogen, denen S. 91 ganze 5 Zeilen Text mit Angabe der nicht einmal eingeklammerten Jahreszahl 1717 und dazu noch eine Anmerkung gewidmet werden. Geschichten wie das ärgerniserregende Verhältnis Ludwigs I. von Bayern zu der spanischen Tänzerin Lola Montez S. 140 möchte Ref. schon aus pädagogischen Rücksichten aus einem Schulbuche verbannt sehen. Militärische Kenntnisse scheint der Verf. unseren Schülern sehr wenig zuzutrauen. Hält er es doch S. 118 für nötig, die Einteilung eines preuſsischen Armeekorps aufs genaueste darzuthun, ja in einer Anmerkung sämtliche Chargen vom Regiments-Obersten aufwärts und abwärts mit Angabe des von ihnen kommandierten Truppenteils einzeln namhaft zu machen. Über andere Beschränkungen, die dem Ref. dringend wünschenswert erscheinen, wird weiter unten bei der Betrachtung von Wissenschaft und Kunst, Verwaltung und wirtschaftlichem Leben zu handeln sein.

Vielfach aber ist die Beschränkung in der Auswahl des Stoffes, die sich der Verf. auferlegt, eine nur scheinbare, da eine Fülle von Notizen in geradezu zahllosen Anmerkungen niedergelegt ist. In welchem Umfange dieses Verlegenheitsmittel der Anmerkung

[1]) Merkwürdig wirkt der Gegensatz zwischen den zahlreichen biographischen Notizen bei diesen Männern und dem fast gänzlichen Fehlen derselben bei unsern groſsen Staatsmännern und Generalen.

[2]) Das Gleiche gilt in mancher Beziehung von der „Entwicklung des Ultramontanismus im 19. Jahrhundert"; werden doch dem Streit mit dem Erzbischof Droste-Vischering von Cöln 10 Zeilen Text (S. 155) gewidmet, die Entwicklung des Kultus des heiligen Herzens Jesu, das Dogma von der unbefleckten Empfängnis der Jungfrau Maria (mit Angabe der Jahreszahl!), die Encyclica von 1864, ja selbst die ephemere Berühmtheit der Maria von Lourdes in den Kreis der Betrachtung hineingezogen.

Digitized by Google

hier angewandt ist, wird am klarsten aus der Thatsache erkannt, daſs von den 190 Textseiten des Buches sage und schreibe 15 ohne Anmerkungen geblieben sind! Sechs Anmerkungen, ja sieben auf einer Seite sind keine Seltenheit, S. 138 finden wir sogar deren acht, und zuweilen ist, wie S. 148, die halbe Seite mit kleingedruckten Anmerkungen bedeckt. So hat sich der Verf. mit seiner Beschränkung des Stoffes selbst hinters Licht geführt, denn was er aus dem Text, seinen strengen Grundsätzen folgend, ausgeschieden, das kommt durch das Hinterpförtchen der Anmerkungen doch wieder ins Büchlein hinein. Und dabei ergiebt sich dann noch der groſse Übelstand, daſs so manche Notizen in den Anmerkungen sich finden, denen zweifelsohne eine Stelle im Text selbst gebührt, z. B. der Sieg bei Peterwardein und die Eroberung von Belgrad S. 61 (schon durch den Druck hervorgehoben, also doch zu lernen!), Derfflinger und Frhr. von Sparr als Schöpfer der brandenburgischen Reiterei und Artillerie S. 73, die Anlegung des Friedrich-Wilhelmskanals [1]) und die Regelung des Postwesens durch den Groſsen Kurfürsten S. 74, die Reform der preuſsischen Infanterie durch Leopold von Dessau S. 76, der rühmliche Widerstand der schlesischen Festungen, der Städte Graudenz (Courbière), Danzig und Colberg S. 112, die Bildung von Freikorps, besonders des Lützowschen [2]) S. 119, der sonst gar nicht erwähnte heldenmütige Freiheitssänger Theodor Körner und sein Heldentod bei Gadebusch S. 120. Wenn der Schüler solche erhebenden Züge und Gestalten in den Winkel gedrängt sieht, so muſs er ja beinahe irre werden an dem, was auf einer früheren Stufe ihm vielleicht Rühmenswertes darüber vorgetragen ist, wenn anders es noch in seinem Gedächtnis haftet. Und wozu auf der Oberstufe auf dieses köstliche Mittel zur Erregung und Belebung eines wahrhaft patriotischen Sinnes Verzicht leisten? Oder soll das ganz und gar dem mündlichen Vortrag des Lehrers überlassen werden? Aber den muſs doch das Lehrbuch sinngemäſs unterstützen! Anmerkungen werden dem Schüler mit Recht meist als ein überflüssiges Beiwerk erscheinen, das dem Gedächtnis nicht eingeprägt zu werden braucht. Und doch sind hier die Anmerkungen zuweilen zum Verständnis des Folgenden unbedingt notwendig. Daſs der Schüler Schweden und nachher auch Bayern 1813 auf Seiten

[1]) Auch die Anlage des Plauenschen, Finow- und Bromberger Kanals durch Friedr. d. Gr. gehört in den Text.

[2]) Vielleicht hat der Verf. diese Anordnung in der Absicht getroffen, eine richtige Wertschätzung der früher häufig weit überschätzten kriegerischen Leistungen der Lützower in den Augen der Schüler zu gewinnen. Auch wir sind weit entfernt, denselben allzu groſse Wichtigkeit beizulegen; allein der heldenmütige Sinn und der aufopferungsfreudige Patriotismus dieser edelsten Jünglinge der deutschen Nation ist an und für sich schon rühmenswert genug und von unberechenbarer Bedeutung für die Weckung patriotischen Sinnes, zumal im auſserpreuſsischen Deutschland, gewesen. Aufgabe eines Schulbuches kann es deshalb nimmermehr sein, ihre Leistungen kritisch zu beleuchten.

Digitized by Google

der Verbündeten, Dänemark dagegen auf Seiten Napoleons findet, kann er sich nur aus den Anmerkungen S. 120 und 121 erklären. Ereignisse wie der Aufstand in Braunschweig und die Verjagung des Herzogs Karl S. 131, die Erhebung Hannovers zum selbständigen Königreich und der frivole Verfassungsbruch Ernst Augusts S. 139, die Niederwerfung des badischen Aufstandes durch preuſsische Truppen unter dem Prinzen Wilhelm von Preuſsen S. 141, der Gasteiner Vertrag und sein Bruch, dem S. 160 eine Anmerkung von 8 Zeilen gewidmet wird, ja selbst der Helgoland-Vertrag v. J. 1890 sind Dinge, die entweder ihrer Zeit von so hervorragend symptomatischer Bedeutung waren oder in ihren Folgen so sehr in die Gegenwart hineinreichen, daſs sie als wichtige Glieder der Entwicklung der deutschen Verhältnisse in den Text, wenn auch vielleicht nicht in der Ausführlichkeit der Anmerkungen, einzureihen sind. Und wenn wir auch möglichste Beschränkung in der auſserdeutschen Geschichte durchaus billigen, so können wir doch unsere Verwunderung nicht unterdrücken, in der englischen Geschichte ein solches Grundgesetz wie die Habeascorpusacte (S. 48), in der österreichischen die Neuordnung von 1867 (S. 187, 8 Zeilen!), in der russischen die Aufhebung der Leibeigenschaft, die Ermordung Alexanders II. und die Ausbildung des Nihilismus (S. 188 15 Zeilen) lediglich in Anmerkungen erwähnt zu finden.

Mit diesem Anmerkungsunwesen hängt zusammen eine auffallende Ungleichmäſsigkeit in der Behandlung ziemlich gleichwertiger Nachrichten. S. 2 steht Zwinglis Leben im Text, S. 3 Calvins Leben in der Anmerkung, S. 12 die holländische Malerschule im Text, die brabantisch-flandrische (mit Rubens und van Dyk!) in der Anmerkung, S. 35 die Unterwerfung von La Rochelle, der letzten Burg der Hugenotten, in einer Anmerkung, S. 37 die Aufhebung und Zerstörung der Abtei Port-Royal, des Mittelpunktes des Jansenismus, (mit Angabe zweier Jahreszahlen!) im Text, S. 128 die Griechenlieder Müllers und Lord Byrons Gedichte, seine Teilnahme am hellenischen Freiheitskampfe und sein Tod im Text, Theodor Körners Kriegslieder und Heldentod, Rückerts „Geharnischte Sonette“ in einer Anmerkung, S. 133 die Abdankung Ferdinands I. von Österreich in einer Anmerkung, die Karl Alberts von Sardinien im Text. Eine ebenso merkwürdige Ungleichmäſsigkeit ist es, wenn die verunglückte mexikanische Expedition Napoleons, bei der ein kurzer Hinweis genügt hätte, denselben Raum im Text einnimmt, wie der dänische Krieg von 1864. Soll der Schüler etwa beiden Unternehmungen gleiche Bedeutung beimessen?

Ganz erheblich einschränken würde Ref. die unendlich zahlreichen geographischen Notizen, durch welche die Lage fast jeder, auch noch so bekannten Stadt näher bestimmt wird. Verf. muſs mit den geographischen Kenntnissen seiner Primaner sehr, sehr traurige Erfahrungen gemacht haben, wie er denn auch im Vorwort zum I. Teile seines Buches offen den Grundsatz aus-

Digitized by Google

spricht, daſs der Lehrer in der Prima in der Geographie nichts voraussetzen, auch Fluſs und Gebirge erst wieder anschaulich machen müsse. Zugegeben, daſs es mit dem Wissen der Primaner auf diesem Gebiete, wie die Entlassungsprüfungen oft genug zum Entsetzen aller Anwesenden darthun, übel genug bestellt ist: der hier eingeschlagene Weg ist aber wahrlich nicht der richtige, eine gesunde Besserung herbeizuführen, er spricht richtigen pädagogischen Grundsätzen geradezu Hohn, stellt dem Lehrer wie dem Schüler das denkbar schlechteste Zeugnis aus und befördert in unverantwortlicher Weise Gedankenlosigkeit und Bequemlichkeit. Oder was sollen wir dazu sagen, wenn der Verf. es für nötig hält, die Lage von Genf, Pamplona, Nantes, Spandau (!), Mannheim (zweimal S. 39 und 126 in demselben Buche!), Küstrin, Göttingen, ja selbst der Burg Hohenzollern noch genau zu bestimmen? Sollte nicht vielmehr der Lehrer es für seine heilige Aufgabe halten, einen faulen Schüler, der solche Sachen nicht einmal weiſs, mit unnachsichtlicher Strenge dazu zu zwingen, selbst sich zu informieren und so die selbstverschuldeten, unverantwortlichen Lücken seines Wissens sobald als möglich auszufüllen? Andere geographische Angaben des Buches muten uns mit Rücksicht auf den Grundsatz des Verfassers, nichts als bekannt vorauszusetzen, recht merkwürdig an. Wenn z. B. Donauwörth als am Einfluſs der Wörnitz in die Donau (S. 23), Rastatt als an der unteren Murg (S. 41), Narwa als an der unteren Narowa (S. 57), Soor als südwestlich von Trautenau an der Aupa liegend (S. 83) bezeichnet werden, so wird der bequeme Primaner zweifelsohne schmerzlich ausrufen: ja, wo liegen denn Wörnitz, Murg, Narowa und Aupa? Er wird die Bestimmungen geduldig lernen, vielleicht auch nicht, jedenfalls aber um die Lage dieser Flüſschen keine graue Haare sich wachsen lassen. Ref. möchte vielmehr dem Verf. dringend raten, die Schüler mit aller Strenge zur eifrigen Benutzung des heuer ja fast überall eingeführten historischen Atlas anzuhalten und sie dann jeden Ort von Bedeutung selbst bestimmen zu lassen. Aus diesem Grunde hält Ref. auch die dem Texte eingefügten *Kartenbilder* für gänzlich überflüssig.

Mit auſserordentlicher Gründlichkeit und tüchtiger Sachkenntnis hat der Verf. sich bemüht, auch das Wichtigste aus der Geschichte der *Verfassung* und *Verwaltung* der einzelnen Staaten in seine Darstellung zu verweben, und mit Recht rühmt er sich, zum ersten Male in einem Lehrbuch den Versuch gemacht zu haben, speziell für *Preuſsen* „die innere staatliche Entwicklung im Zusammenhange darzulegen, an dem preuſsischen Beispiel die allmähliche Entwicklung von dem Lehnsstaat zum modernen Einheitsstaat zu verfolgen“. Die Darstellung ist in den meisten Partieen klar und gut, doch läuft der Verf. stellenweise auch Gefahr, durch allzu liebevolles Eingehen auf Einzelheiten dem Verständnis des Schülers zu viel zuzumuten. So ist der „Grün-

Digitized by Google

dung der preuſsischen Verwaltung“ durch Friedrich Wilhelm I. ein Abschnitt von mehr als einer Seite gewidmet, die Schöpfung der Lokal- (Steuerrat und Landrat), Provinzial- (Kriegs- und Domänenkammern) und Zentral-Verwaltung (General-Direktorium) wird eingehend besprochen, und es ist dem Ref. doch mehr als zweifelhaft, ob diese Organisation, von welcher nur noch der Landrat in die Gegenwart hineinreicht, dem Schüler wirklich ein lebendiger, mit vollem Verständnis erfaſster Besitz wird, ob er mit diesen Einrichtungen, bezw. ihren heutzutage zum Teil in ganz anderem Sinne gebrauchten Benennungen wirklich die richtigen Begriffe verbindet, oder ob sie nicht vielmehr eine unnötige Belastung des Gedächtnisses darstellen. Denn ganz gewiſs gilt doch hier der Grundsatz, daſs die Schilderung vergangener Verhältnisse vor allem dazu dienen soll, ein Verständnis für die in der Gegenwart vollendete Entwicklung anzubahnen, und ob das durch diese Darstellung erreicht wird, ist mindestens fraglich. Ebensowenig will es dem Ref. einleuchten, daſs bei der Neuordnung des Gerichtswesens durch Friedrich d. Gr. dem Schüler die Kompetenz der Untergerichte (Gerichte erster Instanz) und staatlichen Appellationsgerichte (Gerichte zweiter Instanz) zu wissen nötig sei. Wir sollten zufrieden sein, wenn der Schüler über die heutige Organisation des Gerichtswesens Aufschluſs geben kann, wozu der Verf. S. 176 eine recht gute Anleitung giebt, wie denn überhaupt die Verfassung und Verwaltung des neuen Deutschen Reiches, sowie die Durchführung der Selbstverwaltung in Preuſsen S. 176 bis 183 ausführlich und sehr ansprechend dargestellt und damit der Forderung, daſs der ins Leben eintretende Schüler auch über diese bisher leider so sehr vernachlässigten, kaum als Unterrichtszweig geltenden und doch so unendlich wichtigen Verhältnisse (Bürger- und Gesetzeskunde) belehrt werde, Genüge geleistet ist. Zu bedauern ist freilich hier, daſs der Verf. die gerade diesem Abschnitt so besonders zahlreich zugefügten Anmerkungen nicht fast sämtlich in den Text aufgenommen hat.

Auch die bedeutenderen Wandlungen im wirtschaftlichen Leben hat der Verf. fast überall gebührend berücksichtigt. Sämtliche Erfindungen, die in unserem Jahrhundert eine so ungeheure Umwälzung des gesamten gesellschaftlichen Lebens und einen bis dahin in der Geschichte unerhörten Aufschwung in Handel und Verkehr hervorgerufen haben, sind knapp und doch in durchaus genügender Ausführlichkeit berührt, von der Wattschen Dampfmaschine[1]) bis zur Einführung der landwirt-

[1]) Wunderbar ist es, daſs der Verf. hier S. 172 derselben die ihr zukommende Stelle im Text gewährt, während er sie S. 51 bei der Entwicklung Englands zum ersten industriellen Staat Europas, ebenso wie die so überaus wichtige Erfindung des Maschinenwebstuhls, in eine Anmerkung verweist.

Digitized by Google

schaftlichen Maschinen und der Entdeckung des Rübenzuckers, von der Telegraphie (Gaufs, Weber, Morse, Wheatstone) bis zum Edisonschen Phonographen, dem Bellschen Telephon und den Siemensschen dynamo-elektrischen Maschinen. Und in sehr glücklicher Weise ist an diese Umwälzung die Entstehung der sozialen Frage angeschlossen, deren Auftauchen aus den Verhältnissen erklärt und mit sicherem Takt so verständig beleuchtet wird, dafs dem Schüler diese in unseren Tagen so unendlich wichtige Frage kein Buch mit sieben Siegeln bleibt. Einiges, wie z. B. das Proudhonsche Wort: la propriété c'est le vol, die Forderungen eines Louis Blanc und „den Satz des Engländers Ricardo, dafs der Preis der Arbeitskraft (der Lohn) bestimmt werde durch die zur Erhaltung des Arbeiters nötigen Lebensmittel", hält Ref. freilich für entbehrlich und würde statt dessen lieber in Anknüpfung an die Begründung der sozialdemokratischen Partei (1863) durch Lassalle und Karl Marx das Eintreten sozialdemokratischer Abgeordneten in den Deutschen Reichstag erwähnt sehen. Denn dann könnte der Verf. an seine durchaus richtige Kritik der sozialdemokratischen Lehren oder an seine ebenfalls gute Darstellung der sozialen Gesetzgebung S. 184 den Vorwurf anknüpfen, dafs unsere sozialdemokratische Partei, wenn es sich um Heilung der thatsächlich vorhandenen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Schäden von Reichs wegen gehandelt hat, fast noch stets ihre thätige Mitwirkung versagt und nur im Säen von Unzufriedenheit und öder Negierung aller positiven Besserungsvorschläge ihre Aufgabe gesucht hat. — Im Zweifel kann man darüber sein, ob es sich empfiehlt, die Anschauungen und Systeme der neueren Volkswirtschaftslehre in ein Schulbuch aufzunehmen. Stellt man sich aber einmal auf den Standpunkt des Verf.s, der dies für wünschenswert hält, dann gehören Ausführungen z. B. über die im Gegensatz zum Merkantilsystem[1]) infolge des Aufschwungs von Handel und Gewerbe sich ausbildende, „durch Adam Smith in seinem 1776 erschienenen weltberühmten Buche über die Ursachen des Nationalreichtums zum Siege gebrachte" neue Volkswirtschaftslehre (S. 51, 11 Zeilen) und über die durch Wilhelm Roscher[1]) begründete deutsche historische Schule (S. 148, 12½ Zeilen) um so mehr in den Text, nicht in eine Anmerkung, als u. a. S. 184 im Text darauf Bezug genommen, die Bekanntschaft mit denselben also gefordert wird.

Besondere Beachtung verdienen auch die vom Verf. am Schlufs der einzelnen Abschnitte eingefügten Auseinandersetzungen über die Fortschritte in Wissenschaft und Kunst, wie ja überhaupt in fast allen neuerdings erschienenen Lehrbüchern diesem bisher

[1]) Das Merkantilsystem selbst und der Name Roschers finden sich merkwürdiger Weise im Text.

Digitized by Google

so stiefmütterlich behandelten Zweige der Kulturgeschichte die Beachtung zu teil geworden ist, die ihm gebührt. Ja, man kann die Bemerkung nicht unterdrücken, daſs die Reaktion gegen diese frühere Vernachlässigung bei den meisten Verfassern ein Übergehen ins andere Extrem gezeitigt hat. Denn gesundes Maſshalten ist hier mehr als irgendwo geboten und zu betonen, daſs es unmöglich Aufgabe eines Schulbuches sein kann, gerade auf diesem Gebiete etwa eine Fülle von Namen und Einzelkenntnissen zu bieten. Ein Lehrbuch der Geschichte auch für die Prima soll und darf nicht zugleich eine Fundgrube für alle möglichen Daten aus der Kirchengeschichte, aus der Geschichte der Naturwissenschaften, Litteratur, der Philosophie, der bildenden Künste sein wollen, sondern muſs sich vielmehr auf kurz gehaltene Andeutungen beschränken, die geeignet sind, den inneren Zusammenhang der eigentlich historischen Ereignisse mit dem Aufschwung bezw. Niedergang in Kunst und Wissenschaft den Schülern verständlich zu machen, eben dadurch mehr zu späterem Studium anzuregen, als abgeschlossene Kenntnisse und fertige Urteile — rasch fertig ist die Jugend mit dem Wort! — zu vermitteln. Vor allem aber müssen alle Ausführungen in Ausdruck und Ton dem Fassungsvermögen auch der schwächer begabten Schüler angepaſst sein; denn einfach auswendig lernen lassen sich doch solche Dinge nicht, und toter Gedächtnisstoff würde eher verderblich als förderlich wirken. Beide Gefahren sind vom Verf. des vorliegenden Buches nicht immer vermieden[1]). S. 146 z. B. sind dem Peter Cornelius allein 13 Zeilen Text (mit 4 Jahreszahlen) gewidmet, und doch giebt es selbst unter den Erwachsenen so wenige, die die Gedankentiefe dieses unsterblichen Meisters voll zu würdigen wissen. Was soll nun vollends der Schüler damit anfangen, wenn er hört, daſs Friedrich Wilhelm IV. 1841 den Künstler nach Berlin berufen habe, „um die in Form des berühmten Campo Santo in Pisa geplante Friedhofshalle mit Gemälden zu versehen“, deren „Entwürfe, gestochen von Thäter, wegen ihrer Gedankentiefe und genialen Formgestaltung zu dem Groſsartigsten gehören, was die Kunst überhaupt geschaffen hat“? Wird dadurch etwa das eigentümliche Wesen der Kunst des Meisters dem Schüler verständlich? Ein Verständnis könnte doch höchstens, wenn nicht erreicht, so doch angebahnt werden durch eigenes Beschauen von Abbildungen der Entwürfe, und welchem Lehrer stehen denn solche Hilfsmittel beim Unterricht zu Gebote? Wieviele Schüler werden selbst dann imstande sein, den begleitenden Erklärungen eines auch kunstsinnigen und kunstbegeisterten Lehrers zu folgen? Ref. hält eben solche abstrakten Auseinandersetzungen in einem Schulbuche für verfehlt, und es erscheint ihm richtiger, lieber unter Verzicht-

[1]) Ref. greift hier wie im folgenden nur Proben heraus, speziell die Periode der Romantik, wie sie der Verf. nennt; von den früheren und späteren Abschnitten gilt jedoch im groſsen und ganzen dasselbe.

Digitized by Google

leistung auf Vollständigkeit eines Abrisses der Kunstentwicklung nur solche Werke heranzuziehen, die wenigstens einem Teil der Schüler durch vielfach verbreitete Reproduktionen zugänglich sind. Von diesem Gesichtspunkte aus findet Ref. die Erwähnung Wilhelm Kaulbachs, „der die symbolisch-historischen Darstellungen für das Treppenhaus des neuen Museums in Berlin entwarf“, viel natürlicher; denn dessen Zerstörung Jerusalems ist vielleicht manchem Primaner schon aus dem Elternhause bekannt, desgleichen die Schnorrs, dessen treffliches Bibelwerk mancher vielleicht gesehen hat, vielleicht auch die L. Richters, „der das deutsche Kleinleben mit der Sinnigkeit des deutschen Gemüts geschildert hat“. Andere Maler dagegen, wie Overbeck, „das Haupt der sog. Nazarener“, Veit (Ausmalung des Mainzer Doms), Schadow, Lessing, Moritz von Schwind („Wartburgfresken 1852 und die 15 Aquarellbilder über das Märchen von den 7 Raben und der getreuen Schwester 1858“) u. a. gehören in ein Schulbuch unter keinen Umständen hinein. Bei den Meistern der Plastik dieser Zeit läfst man sich die Auswahl der Namen und Werke schon eher gefallen, aber auch hier verleitet den Verf. das Bestreben, durchaus den Entwicklungsgang der plastischen Kunst aufdecken, ihren „strengen Anschlufs an die Antike, an die Ideale im Griechentum“ erweisen zu wollen, dazu, bei einem Thorwaldsen z. B. den Fries des Alexanderzuges, „in dem der griechische Reliefstil in der vollen Strenge wiederauflebte“, den Hirtenknaben und Argustöter zu erwähnen, dagegen den segnenden Christus nicht, der doch viel eher bekannt sein dürfte oder leicht bekannt zu machen wäre. Der Verf. scheint eben bisweilen zu vergessen, dafs er für Schüler, nicht für Erwachsene schreibt: Beschränkung und immer wieder Beschränkung[1]) ist gerade auf diesem Gebiete die höchste Kunst des Lehrers. Und jenem selben Fehler verfällt der Verf., wenn er wiederum „aus der historischen Kunst die historische Wissenschaft“ ableitet und nun dem armen Primaner Savigny als Begründer des historischen Rechts, von Jacob Grimm dessen deutsche Grammatik, deutsche Rechtsaltertümer, deutsche Mythologie und deutsches Wörterbuch (alles mit Angabe der entsprechenden Jahreszahlen), die Namen eines Karl Lachmann, Friedr. Aug. Wolf und August Böckh ohne Gnade zumutet. Dafs von den Historikern Niebuhr und Ranke mit ihren wichtigsten Werken erwähnt werden, ist gerechtfertigt, aber das genügt dem Eifer des Verf.s noch lange nicht, in der Anmerkung werden schleunigst noch alle namhaften neueren Geschichtsschreiber: Mommsen, Curtius, Duncker, Giesebrecht, Nitzsch (!), Gregorovius (!), Waitz, Häusser, Droysen, Sybel und Treitschke mit Angabe ihrer

---

[1]) In den Anmerkungen werden überdies noch die Meister der neuesten Zeit: Bleibtreu, Camphausen, A. v. Werner — Drake, Bläser, Kifs, Begas, Schilling gewissenhaft registriert.

Digitized by Google

Werke aufgeführt.[1] Diese Proben mögen genügen, um zu beweisen, daſs der Verf. hinsichtlich der Auswahl des Darzubietenden allzu sehr seinem Streben nach Vollständigkeit die Zügel hat schieſsen lassen. Aber auch der anderen nicht minder wichtigen Forderung, daſs gerade in hierher gehörenden Partieen der Ton der Darstellung der noch nicht gereiften Fassungskraft der Schüler Rechnung tragen müsse, ist er nicht immer gerecht geworden. Man lese nur nach, was S. 92 und 93 bei der „deutschen Aufklärung" über die Ausbildung des Subjektivismus und Kosmopolitismus und die Rettung einer positiven sittlichen Weltanschauung, was S. 95 und 96 bei der französischen Aufklärung von der deistischen Weltanschauung Voltaires und dem Materialismus der Encyklopädisten[2]) gesagt wird, „nach dem Gott und die Unsterblichkeit der Seele geleugnet, der beseelte und belebte Stoff, aus Molekulen (Stoffteilchen, molecula) sich zusammensetzend, als der alleinige und ewige Urgrund aufgefaſst wurde und infolge der angenommenen Naturnotwendigkeit alles Handelns die Willensfreiheit und die persönliche Zurechnungsfähigkeit aufgehoben schien" — soll das verdauliche Geistesnahrung für Schüler sein? Wieviel Zeit will denn eigentlich der Verf. darauf verwenden, so schwere Probleme seinen Schülern klar und verständlich zu machen? Die durch „die Entdeckung des Satzes von der Erhaltung der Energie, den Helmholtz 1847 wissenschaftlich ausgestaltete, gewonnene neue physikalische Weltanschauung" wird S. 172 mit den Worten charakterisiert: „Darnach erscheinen alle Vorgänge der Natur nur als Verwandlungen einer Art von Energie in eine andere Art von Energie und sämtliche Energieen der Natur (Wärme, Licht, Schall, Elektrizität, chemische Trennung und mechanische Arbeit) nur als verschiedene Erscheinungsformen derselben Wesenheit". Ist das etwa leichter zu verstehen, wie das Vorige? Sollte das wirklich in ein Lehrbuch der Geschichte gehören? Ich sage: Nein.

Bietet so hier der Verf. Anlaſs zu manchen Ausstellungen, so läſst sich dagegen Unrichtiges seinem Buche nur in sehr geringem Umfange nachweisen, weil der Verf. eben mit groſser

---

[1]) In einer hier völlig unmotivierten Anmerkung führt der Verf. dann noch die neuesten Koryphäen auf dem Gebiete des Romans und der Novelle auf: G. Freytags „Soll und Haben", Riehls kulturgeschichtliche Novellen und Scheffels Ekkehard, denen allen Ref. ein Plätzchen im Text gern gegönnt haben würde. In den litteraturgeschichtlichen Angaben befleiſsigt sich überhaupt der Verf. im allgemeinen einer anerkennenswerten Mäſsigung; den sozialen Roman freilich z. B. der George Sand S. 131, die Erwähnung Petöfis und Palackys, „des Verfassers der Geschichte Böhmens" S. 133 würden wir ihm ebenso gern erlassen.

[2]) Natürlich wird nicht nur Diderot, sondern auch Holbach (système de la nature), de la Mettrie und Helvetius erwähnt. Jean Jacques Rousseau, dessen neue „Heloïse" sogar schon S. 92 citiert war, wird hier noch einmal in 17 Zeilen Text behandelt und nicht nur die Tendenz seines Emile, sondern auch die Grundzüge seines contrat social (allein 10 Zeilen) vorgeführt.

Digitized by Google

Gründlichkeit und Umsicht gearbeitet hat. Wenn er freilich S. 5 meint: „Unter jesuitischem Einfluſs ward nun die von den groſsen Concilien des 15. Jahrhunderts vergeblich erstrebte Reform der katholischen Kirche an Haupt und Gliedern thatsächlich vollzogen“, so ist das in dieser Fassung jedenfalls unrichtig, denn die so erreichte Reform entsprach doch wahrlich nicht dem Sinne der damals so machtvoll auftauchenden, schon von dem schlauen Martin V. mit so groſsem Geschick verhinderten Ansprüche der Concilien! Bei der Charakteristik von Wallensteins Politik S. 27 hebt er nur dessen Bestrebungen zur Schaffung einer unumschränkten kaiserlichen Regierungsgewalt hervor, aus denen allein sich doch die Erbitterung der Reichsfürsten gegen Wallenstein nicht erklären läſst. Auch auf die Pläne seines persönlichen Ehrgeizes muſste, so schwer sie ja auch mit Sicherheit zu bestimmen sind, wenigstens andeutungsweise hingewiesen werden nach dem Vorgang von Ranke (Geschichte Wallensteins). S. 86 ist es unrichtig zu sagen, daſs Friedrich der Groſse Laudons Heer „in einem Kampfe von wenigen Stunden vollständig aufgerieben“ habe. Laudon verliert zwar, in seiner Absicht zu überraschen selbst seinerseits überfallen, in wenigen Stunden von seinen 38 000 Mann in der That 10 000 M., 82 Kanonen und 23 Fahnen, tritt aber doch einen anerkannt meisterhaften Rückzug an. Das dem Könige Ludwig XVI. in der Constituante zugestandene Veto S. 98 war ein bloſs suspensives, der Gebrauch, den der König von demselben macht, insbesondere sein fester, auf Gewissensbedenken sich gründender Widerstand gegen die die eidweigernden Priester betreffenden Dekrete wird mit Unrecht vom Verf. ignoriert. Es erweckt eine falsche Vorstellung, wenn S. 102 gesprochen wird von dem „offenen Ton, den Leopold II. gegen Friedrich Wilhelm II. anschlug“; denn Ernst war es dem verschmitzten Toskaner, der die durch das Ungeschick Josephs II. an den Rand des Abgrundes gebrachte habsburgische Monarchie mit groſsem Geschick aus dem Sumpfe zog, mit dieser Offenheit wahrlich ebenso wenig, wie später Napoleon mit seinem l'empire c'est la paix, das der Verf. S. 151 merkwürdiger Weise auch als anfänglich aufrichtig gemeint darstellt. In der Wertschätzung der levée en masse S. 103 folgt der Verf. noch der veralteten, längst von Sybel (Gesch. der Revolutionszeit II 368) ins Reich der „groſsen Mythen“ verwiesenen Auffassung, daſs vor den überlegenen Massen der aufgebotenen Hunderttausende die Österreicher und Preuſsen das Feld hätten räumen müssen. Ebenso unrichtig ist es S. 110, daſs „Zar Alexander I. aufs höchste gegen Napoleon aufgeregt worden sei“ nur durch die Ermordung des Herzogs von Enghien, während doch mancherlei andere Gründe (Vertreibung der Malteser von Malta u. a.) ebenso sehr mitwirkten. Mack kapitulierte in Ulm nicht mit 30 000, sondern mit höchstens 20 000 Mann (S. 110). Die Russen weichen 1812 nicht „absichtlich“ zurück (S. 115),

Digitized by Google

sondern „der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe“. Und wenn S. 119 der Verf. sagt, „die That Yorks sei vom Könige, der sich in Potsdam in der Gewalt der Franzosen befand und die weiteren Absichten Ruſslands nicht kannte, offen zunächst nicht gebilligt“, so ist das zum mindesten miſsverständlich, wenn nicht gar unrichtig; denn thatsächlich hat der König doch sogar die Absetzung Yorks ausgesprochen und seinen Nachfolger ernannt, ja es ist dies sogar auch York durch Zeitungsnachrichten bekannt geworden, wenn auch die offizielle Mitteilung aus bekannten Gründen nicht an ihn gelangte. Nach der Darstellung des Buches kann der Schüler von den Seelenkämpfen, unter denen „der alte Isegrim“, diese Verkörperung soldatischen Pflichtgefühls, diesen schwersten Entschluſs seines Lebens seinem militärischen Gewissen abgerungen, keine rechte Vorstellung gewinnen, und das muſs man doch von einem Primaner verlangen.

Zum Schluſs noch einige Äuſserlichkeiten. Wenn auch im allgemeinen die Ausdrucksweise durchaus angemessen erscheint, so wollen doch einige Wendungen dem Ref. wenig behagen. S. 21 ist „das philippistische Wittenberg“ für ein Schulbuch nicht gerade passend. S. 92 heiſst es: „das kritische Genie Lessings . . vernichtete die Klassizität der französischen Stücke“ — weshalb nicht einfacher und leichter verständlich ausgedrückt etwa: „brach den bis dahin allein maſsgebenden Einfluſs der französischen Stücke“? Ebenso gesucht erscheint S. 147: Schinkel „der Architekt (!) des neugeborenen Hellenentums“ und S. 149 „der Ultramontanismus warf der protestantischen Kultur den Fehdehandschuh hin“. Weshalb eine so vage Bestimmung, wie: „in der Neujahrsnacht 1814 überschritt die schlesische Armee den Mittelrhein“ (!) S. 122, während doch jeder Schüler wissen sollte, daſs die dankbare Nachwelt dem nimmer rastenden Marschall Vorwärts in unseren Tagen an der Übergangsstelle bei Caub ein Denkmal gesetzt hat? Andere Ausdrücke erwecken geradezu gerechte Bedenken des Historikers, z. B. S. 97 „die Bastille, die alte Burgfeste (!) des Königtums“ und S. 3: „da erschien wie eine Gottesschickung (!) Johann Calvin zu Genf“. Zu den Äuſserlichkeiten sei auch die Aussprache der fremdländischen Eigennamen gerechnet, die überall, „wo es nötig schien“, gewissenhaft in Klammern beigefügt ist, und zwar so, daſs „Ton- und Quantitätsbezeichnung nicht, wie dies jetzt üblich geworden, mit einander vermischt, sondern nach alter Weise reinlich von einander geschieden“ sind. Das Bestreben ist ja entschieden anzuerkennen, aber auch hier können wir Erläuterungen wie Maria Stuart (stju'ört) S. 10, Oxenstjerna (Oxenschärna) S. 29, Leszczinski (läschtschūnski) S. 43, Benjamin (béndschämin) Franklin S. 52, Sobieski (ßōbjäski) S. 61 nur als ein Übermaſs empfinden, andere gar, wie Suworow (ßuwō'rōf) S. 103, Thiers (tiä'r) S. 129 für mehr als überflüssig halten.

Als Anhang sind dem Lehrbuche, wie auch dem I. Teile,

Digitized by Google

nicht nur „Herrschertafeln“, sondern auch „Zeittafeln“ beigegeben, letztere in solcher Ausführlichkeit, daſs sie 24 Seiten ziemlich kleinen Drucks umfassen. Auf zwei vollen Seiten seines Vorworts sucht der Verf. diese von ihm beliebte Art der ausgeführten Zeittafeln, die er „nicht als eine angenehme Beigabe, sondern als einen dem Unterricht zugehörigen, organischen Bestandteil“ angesehen wissen will, zu rechtfertigen. Er meint, daſs wie das Lehrbuch den die Kräfte des Verstandes und Gedächtnisses in Anspruch nehmenden Stoff für die unmittelbare Wiederholung der nächsten Stunden zusammenfasse, so am Schluſs gröſserer Abschnitte und ganzer Perioden ausgeführte Zeittafeln den Stoff in zusammenfassender Form wieder aufnehmen, daſs deshalb die Zeittafeln und das Lehrbuch einander in der Anlage entsprechen müſsten, weil beide neben dem Vortrage des Lehrers in gleicher Weise unentbehrlich seien. Ref. leugnet nicht, daſs die Beweisführung für die Praxis des wichtigen Geschichtsunterrichts manche beherzigenswerte Winke bietet, ja daſs sie sogar etwas Bestechendes hat, wenngleich er selbst von der Notwendigkeit [1]) derartig ausgeführter Zeittafeln nicht überzeugt worden ist. Es würde zu weit führen, in eine eingehende Diskussion über diese Frage einzutreten: soviel ist gewiſs, daſs die Brauchbarkeit des auch trotz der in dieser Besprechung hervorgehobenen Mängel durchaus tüchtigen und beachtenswerten Buches, dem wir von Herzen die weiteste Verbreitung gönnen, durch die Zeittafeln eher erhöht als beeinträchtigt wird. Und so sei denn das Buch samt seiner „angenehmen Beigabe“ — denn einen höheren Wert vermögen wir derselben nicht zuzuerkennen — der wohlwollenden Prüfung der Fachgenossen bei der Einführung neuer Lehrbücher warm empfohlen.

Minden (Westf.). Ferd. Ohly.

R. Langenbeck, Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten im Anschluſs an die preuſsischen Unterrichtspläne von 1892 und unter Zugrundelegung der Debesschen Schulatlanten. I. Teil: Lehrstoff der unteren Klassen. Leipzig 1893, W. Engelmann. VIII u. 125 S. 1 M.

Der Gedanke, einen Leitfaden einem bestimmten Atlas anzuschlieſsen, ist offenbar recht zweckdienlich, aber ihn dahin aus-

---

[1]) Ref. würde die Aufstellung solcher Zeittafeln, zumal für besonders wichtige und folgenschwere Abschnitte, viel lieber dem Schüler der Oberklasse als häusliche Aufgabe zuweisen, um eben daran zu erproben, wie weit ein Verständnis bei den einzelnen erzielt ist — eine Ansicht, die man freilich bei der heutzutage so übertriebenen Überbürdungsfurcht kaum aussprechen darf. Die Berufung des Verf.s auf die neuen Lehrpläne scheint dem Ref. in dieser Frage nicht besonders glücklich; denn diese verlangen doch „vergleichende und den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierende Zusammenfassung geschichtlicher Thatsachen“.

Digitized by Google

zunützen, daſs man, wo es angeht, den Atlas statt des Leitfadens reden läſst und diesen im wesentlichen auf dasjenige beschränkt, was der Atlas nicht bieten kann, diesen Vorteil hat der Verf. sich entgehen lassen. Andernfalls wären weitläufige Angaben über Küstengestaltung, Ortslagen und ähnliches entbehrlich gewesen, und der Text hätte — nicht zu seinem Schaden — manche Kürzung erfahren können. Der Inhalt gliedert sich in drei Kurse für die drei unteren Klassen, so daſs auch die Sexta, die einen Leitfaden nicht benutzen soll, ihren Abschnitt zugemessen bekommt. Der für sie bestimmte I. Kursus kann nun zwar nicht liefern, was die Lehrpläne verlangen, nämlich eine Einführung in die Erdkunde und die erdkundlichen Begriffe an der Hand der jeweiligen engeren Heimat, dafür behandelt er einige „Grundlehren der mathematischen und physikalischen Erdkunde“ und ergänzt diesen kurzen Abschnitt wiederum zweckdienlich durch Bestimmung oder Erklärung der geographischen Begriffe in gesperrtem Drucke an derjenigen Stelle des Textes, wo zuerst die Rede auf sie kommt. Aber zutreffend oder vorteilhaft gefaſst sind diese Begriffsbestimmungen nicht alle. 25 weitere Seiten des I. Kursus enthalten eine Übersicht der Länderkunde. Die Stoffgliederung der beiden anderen Kurse ist die der amtlichen Lehrpläne.

Der sehr — nach der Meinung des Ref. zu — inhaltreiche Text ist an geeigneten Stellen durch Schilderungen erweitert; Flüsse und Gebirge sind getrennt behandelt, Zahlen nur sparsam geliefert. Das Ergebnis verschiedener Stichproben berechtigt zu der Erklärung, daſs der Leitfaden in den Einzelheiten noch einer sorgsamen Durchsicht bedarf. Man greife S. 69 heraus: Hannover besitzt nicht mit Linden, sondern ohne dieses 165 000 Einwohner; Emden liegt nicht an der Emsmündung, vielmehr erlischt der Name Ems erst bei Borkum; Wilhelmshaven schreibt sich nun einmal nicht mit f, auch Bremerhaven nicht (S. 70); Stade liegt nicht an der Elbe, sondern 5 km davon entfernt; es muſs nicht heiſsen „unter den zahlreichen kleinen Bergstädten am Harz“, sondern „unter den sieben kleinen Bergstädten auf dem Oberharz“; Hamburg hat mit seinen Vororten (die, nebenbei bemerkt, 1894 mit der Stadt vereinigt worden sind) nicht 500 000, sondern 580 000 Einwohner. Überhaupt ist das „Zahlenmaterial nicht derart nach den neuesten und zuverlässigsten Quellen bearbeitet“, wie das Vorwort schätzt. So ist die Einwohnerzahl bei drei französischen Städten nicht richtig gegeben; der Kilima-Ndscharo miſst nicht 5700, sondern rund 6000 m, der freilich recht oft verschieden angesprochene St. Eliasberg nach den neuesten, zuverlässigen Berechnungen 5500 m; Glasgow hat nicht 565 000, sondern rund 660 000 Bewohner. — Der Kleine St. Bernhard gehört ganz gewiſs nicht zu „den beiden wichtigsten Pässen“, die über die „französischen“ Alpen führen, und der Mont Cenis wird nicht „von einer Eisenbahn überschritten“ (S. 117). Auf S. 122 wird der für den groſsen Verkehr seit langem bedeutungslose

Digitized by Google

„nordholländische“, aber nicht der für Amsterdams Handel allein wichtige „holländische Nordsee-Kanal“ aufgeführt.

Hannover-Linden. E. Oehlmann.

Deutsche Weltkarte zur Übersicht der Meerestiefen und Höhenschichten, unterseeischen Telegraphen-Kabel und Überland-Telegraphen, sowie der Kohlenstationen und Docks. Herausgegeben vom Reichs-Marine-Amt, Nautische Abteilung. Berlin 1893, D. Reimer. 14 M.

Diese Blätter fügen sich zu einer stattlichen Erdkarte in Mercator-Entwurf von 1,71 m Breite, 0,90 m Höhe zusammen. In grofser Genauigkeit und geschmackvoll gewählten Flächenfarbenabstufungen tritt in lichtgelblichen bis braunen Flächen die Landmasse aufs klarste nach wagerechter wie senkrechter Gliederung hervor, umfangen vom Weltmeer, dessen Tiefenstufen in nach unten zu immer tiefer werdendem Blau angegeben sind. Ein Vorzug vor anderen Erddarstellungen gleicher Entwurfsart und ähnlichen Inhalts besteht darin, dafs durch Wiederholung der Abbildung von Westeuropa und Westafrika noch einmal am östlichen Kartenrand der ganze atlantische Ozean ohne die sonst unvermeidliche Längstrennung zur Anschauung kommt. Man hat hier also Vollbilder aller Erdteile und aller drei Hauptozeane vor sich. Ausgelassen ist unter den mit grün bezeichneten Landflächen unterseeischer Höhenlage nur diejenige mit dem Assal-See im Westen des Tedschurra-Busens, gerade die allertiefste (—174 m) nächst der vom Toten Meer.

Für die jetzt im erdkundlichen Unterricht höhere Bedeutung gewinnende Kunde vom Weltverkehr ist diese Karte besonders wichtig wegen ihrer Angabe der im Titel genannten Telegraphenlinien, aufser denen auch noch die für den grofsen Verkehr wichtigsten Eisenbahnen eingetragen sich finden. Man vermifst dabei die Bahnlinie Skutari-Angora, die zwar vorläufig als Sackgasse endigt, aber demnächst nach Kaisari weitergeführt wird und gewifs später bis an den persischen Meerbusen auswächst. Von neuen Telegraphenkabeln wären nachzutragen: das von Lissabon nach den Açoren (Saõ Miguel), 2. das von Sansibar über die hufeisenförmige Untiefe, auf der die Seychellen ruhen, nach Mauritius geführte, 3. das von Queensland nach Neukaledonien.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

C. **Rohrbach**, Vierstellige logarithmisch-trigonometrische Tafeln für den Gebrauch der höheren Schulen. Gotha, E. F. Thienemann. I u. 31 S. gr. 8. 0,60 M.

Die Überzeugung, dafs bei den Schülern höherer Lehranstalten mehr als bisher der Ziffernluxus im mechanischen Rechnen eingeschränkt werden müsse, bricht sich immer mehr Bahn und findet erneuten Ausdruck in einer weiteren Ausgabe von vierstelligen logarithmisch-trigonometrischen Tafeln.

Digitized by Google

Sie enthält in ihrer ersten Abteilung die Mantissen der Briggsschen Logarithmen der Zahlen von 1 bis 2010 so geordnet, dafs die Tafel 4 Seiten einnimmt. Dabei hat auf jeder Seite die Endziffer 10 eine Spalte gefunden, damit beim Interpolieren ein Übergang in die nächste Zeile unnötig gemacht wird. Die zweite Hauptabteilung bringt auf 9 Seiten die Logarithmen der vier goniometrischen Hauptfunktionen von 6 zu 6 Minuten dergestalt, dafs die dekadische Einteilung des Grades in kleinen Ziffern vorgedruckt ist. Neben diesen Haupttafeln weist das Heftchen einen erfreulichen Reichtum von Beigaben auf: Sehnen- und Bogenlängen, Werte der goniometrischen Funktionen selbst, natürliche Logarithmen, Quardratzahlen, siebenstellige Logarithmen der Zinsfaktoren und eine grofse Anzahl physikalischer und astronomischer Konstanten sind die üblichen Beigaben; neben ihnen haben einige neue Platz gefunden, wie Fakultäten, Potenzen von 2, ferner eine den Schüler besonders anmutende Tafel örtlicher Konstanten, die nach dem Diktat des Lehrers auszufüllen ist, und eine graphische Darstellung des Verlaufs der goniometrischen Funktionen.

Es läfst sich nicht verkennen, dafs die äufsere Ausstattung und innere Anordnung — für Logarithmentafeln grofse Hauptsachen! — bei den vorliegenden Tafeln wohlthuend klar sind: das geräumige Grofsoktav nimmt die wohlgegliederten Reihen von stattlichen Ziffern altenglischen Schnitts in 50 Zeilen auf einer Seite sowohl bei der ersten, als auch bei der zweiten Hauptabteilung mühelos auf, das verwandte Papier ist pergamentartig und der biegsame Umschlag so dauerhaft, dafs er das Einbinden der Tafel unnötig macht. Von Druckfehlern sind zu verbessern auf S. 2: $\log 0{,}1 = -1$ statt 1, auf S. 26 der Metiussche Näherungswert von π: $\frac{355}{113}$ statt $\frac{113}{355}$. Im übrigen ist auf Korrektheit des Drucks grofse Sorgfalt verwendet.

Es steht zu hoffen, dafs die kleine Tafel viele Schüler „vor übertriebener Schärfe in den Zahlenrechnungen bewahren hilft, die ja vorzugsweise den Mangel an mathematischer Bildung erkennen läfst“.

Köslin. P. Lindner.

Digitized by Google

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur neuesten Methode des Unterrichts im Französischen.

Es ist in den Erläuterungen zu den neuen Lehrplänen von der obersten Schulbehörde ausdrücklich anerkannt worden, daſs durch die neue Methode des Unterrichts in den modernen Sprachen gegenwärtig beachtenswerte Erfolge erzielt werden, ja es ist sogar zum Zwecke der Beschränkung der dem Französischen gewidmeten Stundenzahl wie an Realgymnasium und Realschule so auch an unseren Gymnasien mit dieser Thatsache gerechnet worden. Und so ist es schon dadurch für jeden Lehrer des Französischen und Englischen eine unabweisbare Pflicht geworden, sich diese neue Methode vertraut zu machen. Schwer genug freilich ist die Erfüllung dieser Pflicht für den Schulmann, so lange nicht ein Lehrbuch vorliegt, das als Träger eines einheitlichen, nach den maſsgebenden Grundsätzen streng logisch aufgebauten Systems angesehen werden darf. Soll man also auch jetzt noch annehmen, daſs ein derartiges Werk nicht vorhanden ist, dann müssen wir, die wir Aufklärung suchen, den mühsamen Weg betreten, uns theoretisch die Grundlagen der neuen Lehrweise nach den zerstreuten Äuſserungen ihrer Vertreter zu konstruieren, beziehungsweise die Lücken in dem entstehenden Gebäude nach bestem Ermessen folgerichtig auszufüllen.

Unsere erste Frage würde sich demnach auf das System beziehen, das in der neuen Methode steckt. Zu diesem Zwecke müssen wir ein wenig weiter ausholen und auf ältere Methoden zurückgehen. Die alte, an dem gröſsten Teil unserer Schulen bis vor kurzem herrschende Methode war die von Karl Ploetz in seinen Büchern niedergelegte. Jedermann weiſs, wie sich da der Unterricht in der Regel gestaltete. Dem Gang des Buches folgend nahm der Lehrer erst irgend eine Regel durch, dann eine Anzahl sämtlich auf die betreffende Regel zugeschnittener französischer Beispiele; hierauf wurden die Regeln und die Vokabeln für das sich anschlieſsende deutsche Übungsstück von dem Schüler zu Hause erlernt und dieses, das zumeist aus Sätzen

bestand, von denen jeder wiederum die Anwendung der zugehörigen Regeln veranlaſste, sodann in der Klasse durchübersetzt. War die erste Lektion absolviert, so ging man zur zweiten über u. s. f. Nach einer gröſseren Anzahl von Lektionen kam dann auch gelegentlich ein Repetitionsstück über den ganzen absolvierten Abschnitt.

Da ist nun nacheinander folgendes, was man allgemein, auch wenn man sich nicht zu den Neuerern rechnet, an dieser Unterrichtsweise auszusetzen findet. Erstlich wünscht man, daſs das Beispiel der Regel vorangehe, daſs der Schüler zunächst die Spracherscheinung kennen lerne, daſs er daraus selbst das Gesetz ableite und daſs er dann erst die ihm schon bekannte und plausible Regel in fester Formulierung vorfinde. Zweitens verlangt man, daſs die einzelne Spracherscheinung stets im Zusammenhang mit den verwandten Erscheinungen und unter dem gröſseren gemeinsamen Gesichtspunkt eingeordnet sich vorfinde, daſs sie schon infolge dessen eine gründlichere, klarere und auch einfachere Fassung zeige, daſs sie dem Schüler aus diesem doppelten Gesichtspunkt heraus nun auch neben rein sprachlicher Bildung logische Schulung gewähre. Drittens fordert man, daſs die Beispiele wie sprachlich, so auch sachlich im Zusammenhang stehen, ja daſs sie womöglich ein einheitliches Ganzes bilden, daſs dadurch das Interesse des Schülers an dem Übungsstoff vermehrt werde und daſs die Einprägung des zugehörigen Wortschatzes, weil er eben einem zusammenhängenden Ganzen angehört, sich leichter gestalte. Aus der Erkenntnis der Mängel jener Methode und unmittelbar durch Perthes' Auftreten auf lateinischem Gebiete veranlaſst, ging nun zunächst eine ganze Reihe neuer französischer Lehrbücher hervor. Im Vordergrunde stehen unter diesen entweder ihrem inneren Werte nach oder durch die Verbreitung, die sie gefunden, Ulbrich, Plattner und G. Ploetz-Kares. Betrachten wir uns ein solches Buch näher. Es giebt als Musterbilder, an denen die Regeln erlernt werden sollen, gleich von vornherein und ausschlieſslich zusammenhängende französische Stücke. Nachdem diese dem Schüler nach ihrem grammatischen, wie nach ihrem Wortinhalt völlig vertraut geworden sind, geht man an die Durchnahme der Regeln, die sich mit den übrigen Sprachgesetzen gesondert in einer systematisch gearbeiteten Grammatik vorfinden; zum Schluſs werden die dem betreffenden französischen Stücke angeschlossenen und mit seinem grammatischen, sowie mit seinem lexikalischen Material ausgestatteten Beispiele, Übungssätze und Übungsstücke übersetzt und dadurch einerseits geprüft, wie weit das Durchgenommene auch wirklich aufgenommen ist, und andererseits das einmal Aufgenommene auch nun mehr und mehr befestigt wird. Das Plattnersche Buch erhält dadurch einen Vorzug vor den anderen, daſs sich für die oberen Klassen eine Grammatik anschlieſst, die

Digitized by Google

neben der Lückingschen wohl das Gediegenste ist, was wir in dieser Art auf neusprachlichem Gebiete besitzen. Dagegen ist das sich anschlieſsende Übungsbuch für die Oberklassen ganz nach alter Methode gebaut und giebt sowohl im französischen wie im deutschen Teil überwiegend Sätze mit buntestem Inhalt durcheinander und nur durch das grammatische Band zusammengehalten. Das Ulbrichsche Werk hinwiederum gewinnt dadurch seinen besonderen Wert, daſs es in dem Elementarbuch als Anhang auch eine Reihe von Stücken bietet, die ganz direkt zu Sprechübungen über Gegenstände aus der den Schüler umgebenden Welt benutzt werden können, und daſs auch die übrigen französischen Stücke mehr in dem Gedankenkreise des Kindes liegen und namentlich durch die Einstreuung einiger Gedichte mehr Abwechslung bieten als die Plattnerschen. Die deutschen Beispiele aber sind nicht allenthalben so geschickt zusammengestellt wie dort. Das G. Ploetzsche Buch endlich vereinigt in sich fast all das Gute aus den beiden vorher genannten. Es bietet Gelegenheit zu Sprechübungen, giebt eine nach Form und Inhalt mannigfaltige Menge von gut gewählten französischen Stücken und ist auch in der Bildung von deutschen Übungen recht glücklich. Die dem Elementarbuch angefügte Grammatik ist eben sowohl wie die für die Oberklassen bestimmte recht brauchbar. Das Beste aber an der Arbeit — und das gerade hebt sie über das Plattnersche Werk hinaus — sind die Übungsbücher für die höheren Klassen, die in ihrem französischen wie im deutschen Teile nur zusammenhängende Stücke bieten und von denen die letzteren zwar sprachlich genau nach den ersteren gebildet sind, aber jedes Mal einen ganz neuen Sachinhalt bieten. Ich möchte namentlich diese deutschen Übungen wahre Kabinettstückchen nennen, zumal bisher alle derartigen Versuche, dem Schüler in den deutschen Stücken die grammatischen Regeln und den Wortschatz der französischen Stücke von neuem vorzuführen, jedes Mal den leidigen Umstand mit sich brachten, daſs auch der Inhalt derselbe wurde, so daſs der Schüler wieder und wieder denselben Gedanken durchkauen muſste. Daſs nicht all und jedes in den Übungen mustergiltig ist, wird man hier wie in anderen Lehrbüchern hinnehmen müssen, und es würde dieser Umstand keinen genügenden Grund bieten, sich ablehnend gegenüber dem Ploetzschen Werke zu verhalten; aber leider mag oberflächliche Beurteiler der Name Ploetz immerhin schon davon zurückschrecken, das Werk überhaupt einer genaueren Durchsicht zu würdigen.

Wir kommen nun zur neuen oder neuesten Methode, zu der die eben besprochenen Erscheinungen als Mittelstufe zwischen alter und neuer Methode überleiten, wenngleich dieselben groſsenteils von den modernen Bestrebungen mitbeeinfluſst sind. Diese neueste Methode, die sogenannte Reformrichtung des neusprachlichen Unterrichts, lebte gewiſs schon hier und dort in manchen

Digitized by Google

vorwärts strebenden Männern und fand wohl sogar schon in einer und der anderen Anstalt trotz zu Grunde liegender veralteter Lehrbücher eine Stätte, als jenes Manifest Vietors, des jetzigen Marburger Professors der englischen Sprache, erschien: Der Sprachunterricht mufs umkehren von Quousque Tandem. Bald auch traten als Kämpen der neuen Richtung sowohl in dem Rahmen der Schule als auch aufserhalb derselben in Wort und Schrift Männer wie Walter, Quiehl, Klinckhardt, Kühn, Bierbaum, Dörr, Schmidt, Rambeau, Breymann, Jesperson, Paul Passy, und wer nennt alle ihre Namen, auf. Man erinnerte an die einschlägige Abhandlung des Grafen Pfeil: Wie lernt man eine Sprache?, es erschien die zweifellos anregendste und gediegenste pädagogische Schrift der letzten Jahre, Münchs: Zur Förderung des französischen Unterrichts, es erschien Klotzsch: Methode des fremdsprachlichen Unterrichts, Ohlert: Die fremdsprachliche Reformbewegung, Hornemann: Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten, und vor allem Kühn: Zur Methode des französischen Unterrichts, mit der schärfsten, einschneidendsten gegen die bisherige Unterrichtsweise gerichteten These: Das Übersetzen ist eine Kunst, die mit der Schule nichts zu thun hat. Nach dieser Schrift sind mit einem Schlage die nach der hergebrachten Weise gearbeiteten Schulbücher, auch die oben genauer beschriebenen, aus dem Schulunterricht verbannt. Soll man nach den Kühnschen Grundsätzen unterrichten, so darf das Lehrbuch keine deutschen Übungen enthalten, es mufs dem Lehrer die Handhabe genommen werden, irgendwie in die alte Methode zurückzufallen. Es würde somit ein französisches Buch etwa wie die lateinischen Lehrbücher von Perthes anzulegen sein. Aber Kühn verlangt, entsprechend dem modernen Charakter des Französischen, die Darbietung der lebendigen Sprache und zwar in zusammenhängenden Stücken. Ferner fordert er eine Verbesserung der Aussprache dadurch, dafs nicht vom Buchstaben, sondern vom fremden Laute ausgegangen wird. Endlich gebietet er möglichste Fernhaltung aller grammatischen Regeln. Diesen seinen Forderungen kam nun aufser einigen anderen, unter denen wir Loewe: Lehrgang der französischen Sprache und Mangold und Coste: Lehrbuch der französischen Sprache besonders erwähnen wollen, auch Kühn selbst mit seinem Französischen Lesebuche nach.

Um es gleich mit einem Worte zu sagen: der Kardinalfehler in der Anlage dieser Bücher ist durch den auf die Spitze getriebenen Gegensatz zu der bis dahin erschienenen Schulbücherlitteratur zu erklären. Während jene dem Lehrer vielleicht allzu starre Fesseln in seinem Unterrichtsgang anlegten, lassen diese ihm zu grofse Freiheit. Sie tragen zunächst keinen bestimmten

Digitized by Google

Charakter an sich, es sei denn, dafs man denselben im möglichsten Fernhalten jeder näheren Beziehung zur Grammatik und insbesondere, wie schon oben angedeutet, in der Abwesenheit deutscher Übungen erblickt. Die Reform liegt so anscheinend einzig und allein in dem Gegensatz, bietet aber nichts Positives. Das ganze Lehrgebäude schwebt gewissermafsen in der Luft. Hier und da wirkt ein einzelner mit Begeisterung, Geschick und Verständnis ausgestatteter Jünger der neuen Methode, auf dasjenige fufsend, was ein solches Lehrbuch bringt, oder mehr fast noch auf das, was es wegläfst, Bedeutendes. Doch eine solche auf Einzelpersonen sich stützende Methode hat für den Gesamtorganismus keinen Wert. Die Unmöglichkeit einer häuslichen Ein- und Nachhilfe, selbst von seiten fachmännischer Lehrkräfte, die Schwierigkeit des Eingreifens neuer Kollegen im Schulunterrichte und endlich die Erschwerung der Kontrolle des Unterrichts durch einen Vorgesetzten sind Umstände, die einer gröfseren Verbreitung der Methode immerdar hemmend entgegenstehen werden. Die starke persönliche Propaganda, die von den begeisterten Anhängern für die Reformideen gemacht wird, die aufserordentliche Beredsamkeit in den zahlreich erschienenen Schriften über dieselbe, insbesondere aber das wahrhaft bestechende Wirken Einzelner im Unterrichte haben die Regierung zu ihrem anerkennenden Urteil über die neuen Bestrebungen veranlafst. Sie wird sicherlich auch den Anstofs zur Abfassung neuer Lehrbücher geben, die den Forderungen auch weiter abseits stehender Schulmänner Genüge leisten werden. Hat doch Kühn selbst sich schon veranlafst gesehen, in seinen Übungen zum französischen Lesebuche und in seinem nachträglich erschienenen propädeutischen Kursus zu ebendemselben Buche eine Handhabe für den Gang des Unterrichts zu bieten und — wenn auch freilich nur durch einen kleinen Spalt — die Grammatik wieder einzulassen, die er aus seinem Lesebuch verbannt hatte. Und giebt doch das Schmidt-Rofsmannsche Buch der verpönten Grammatik sogar wieder soweit Raum, dafs die Forderung zusammenhängenden Übungsstoffes darüber schier in die Brüche geht und man stellenweise geradezu zu vergessen genötigt ist, dafs das Französische neben dem mündlichen Gedankenaustausch über die plattesten Dinge der Alltäglichkeit auch eine hochgeistige schriftliche Gedankenentwicklung ermöglicht und zu allen Zeiten der bildungsbeflissenen und begeisterungsfähigen Welt geboten hat. Aber Bilder machen's nicht und Musiknoten auch nicht; das sind Zuthaten, die mit ernster Schulung zunächst nichts zu thun haben; für die Kinderstube mag das alles seinen Wert haben, für Unterrichtsanstalten, die aus dem Rahmen der Klippschulen herausfallen, an und für sich gewifs nicht. Der geschickte Lehrer kann vielleicht damit etwas anfangen, aber entbehren kann er es auch; das ist nicht der wesentliche Bestandteil eines Lehrbuches. Die unentbehrliche Grundlage des Lehr-

Digitized by Google

buches ist und bleibt ein darin herrschendes einheitliches System. Das zu schaffen, darüber mit aller Energie nachzudenken, in dieser Hinsicht einen Schritt weiter zu kommen, mufs das Ziel aller Freunde der Reform sein.

Man hat sich die Fragen vorzulegen: sollte sich nicht aus dem greifbaren Gehalt der annoch getrennten Bestrebungen Einzelner ein einheitliches System aufbauen lassen, sollten sich in dasselbe nicht gleicher Weise neben den Vorteilen der neuen Methode die unbestreitbaren Vorzüge der alten aufnehmen lassen, und sollte sich nicht ein Lehrbuch als Träger dieses Systems herstellen lassen? Aus dieser Überlegung scheinen mir die folgenden Gesichtspunkte als allgemein annehmbar hervorzugehen. Die richtige Aussprache mufs das erste, die Sprechgewandtheit die zweite der im Vordergrunde stehenden Aufgaben sein und zwar darum, weil keins von beiden, sobald es im Anfang versäumt, sich später auch nur annähernd in gleich befriedigender Weise erreichen läfst. Um jenem wie diesem Raum zu geben, mufs das Lesen und Schreiben zunächst zurücktreten oder auch ganz wegbleiben und der ausschliefslich mündliche Unterricht vorherrschen. Um die Aussprache in sicherster Weise zu erlernen, mufs der Schüler erst hören und zwar nur hören, aber nichts sehen, weder das historisch gewordene thatsächliche, noch das seiner Artikulation entsprechende phonetische, noch sonst irgend ein anderes Lautbild; am allerwenigsten aber soll er nacheinander verschiedenartige Lautbilder für ein und dasselbe Wort erblicken, wie das ja auch von der Regierung ausdrücklich verworfen ist. Er höre den richtig sprechenden Lehrer, das ist und bleibt die Hauptsache. Dieser wecke in seinen Schülern das Gefühl für den Wohllaut und die Freude am Gelingen der Nachahmung; dieses ästhetische Moment bildet den zuverlässigsten Verbündeten des Lehrers, diesen zu gewinnen sei daher des Unterrichtenden erstes und vornehmstes Ziel. Das Sprechen aber — und darauf ist der gröfste Nachdruck zu legen — mufs sich auf natürliche Weise aus dem, was rings um uns ist, was rings um uns vorgeht, ergeben, mufs eine Notwendigkeit sein und nicht den Stempel des aus der Luft Gegriffenen, Willkürlichen an sich tragen. Das Willkürliche aber zu beseitigen und die Sprechnotwendigkeit direkt aus dem Handeln heraus zu schaffen, das ist Sache des Lehrers, und das Buch mufs ihm dabei behilflich sein. Man hört so oft behaupten, ein halbes Jahr Aufenthalts im Ausland ist lange Jahre Schulunterrichts wert; nun denn, jede Stunde französischen Anfangsunterrichts sollte eine Stunde Aufenthalts in Frankreich sein, aber eines Aufenthalts, der bis auf die Minute nach allen Seiten hin ausgenutzt wird. Wirket dahin, so könnte man den Reformern zurufen, wirket dahin, dafs die Bezeichnung „Bonnenunterricht“ eurer Methode nicht fürder ein beschämender Vorwurf sei; leistet das, was die französische Bonne dem einzelnen Kinde bietet,

Digitized by Google

einer ganzen Klasse; schaffet euch aus der Klasse gerade das Material zu erhöhter Wirksamkeit; erhebet euren Unterricht über die mechanische Thätigkeit der Bonne empor zu einer geistbildenden, zielbewufsten Kunst, und es wird auch der Gegner euren Bestrebungen die Achtung nicht versagen können.

Die ersten Stücke des Lehrbuches nun müssen meines Erachtens dem Lehrer das Material zu einem Vorgehen in der bezeichneten Art an die Hand geben, und in dem Buche selbst — also jedem, der es benutzt, sofort zugänglich — mufs eine Anleitung für die richtige Benutzung des Materials enthalten sein. Danach ist der ganze Unterricht von vornherein so einzurichten, dafs alles dazu mitwirken mufs, Situationen zu schaffen, aus denen sich dann das Sprechen von selber ergiebt. Man veranlafst nicht die ganze Klasse, im Chore ein 'levez-vous' auszurufen, auf das sich niemand erheben kann, noch einen einzelnen Schüler, die Aufforderung 'allez à vos places' ergehen zu lassen, wo niemand derselben Folge leistet. Einen allein mafsgebenden Weg für das Vorgehen im einzelnen anzuweisen, wäre nur von Übel. Derartige Unterrichtsstunden mannigfaltig gestalten, so mannigfaltig wie das Leben, darin liegt die Kunst des Lehrenden. Der Mittel sind viele, und eine ganze Zahl finden wir in Walters, Kühns und anderer Anleitungen für den Anfangsunterricht aufgezeichnet, und auch das methodisch gearbeitete Lesebuch wird dieselben möglichst zahlreich bieten; aber erschöpfen wird sie niemand; kann doch sogar ein anregend betriebenes Eindrillen von Verbalformen in ihren Rahmen gezogen werden.

Eines der natürlichsten Mittel zum Schaffen der erforderlichen Situationen wird immer in dem fortwährenden Eintreten der Schüler in die Stelle des Lehrers liegen; die Schüler, die für den Lehrer eintreten, sind gezwungen, zu sprechen, die anderen verpflichtet, zu hören und zwar, wie im Leben, bald diesen, bald jenen zu hören und sich so an verschiedene Organe, nicht einseitig an dasjenige des Lehrers zu gewöhnen. Um aber hinwiederum von dem lautlich geschulten Mitschüler richtig verstanden zu werden, ist der die Funktion des Lehrenden ausübende Schüler ganz unweigerlich zur richtigen Aussprache gezwungen, und der Schüler wird auch hier eine noch schärfere und empfindlichere Kritik üben als der Lehrer. Dafs diese ersten Sprechübungen keine besonderen lautlichen, so wenig wie etwa grammatische Schwierigkeiten bieten dürfen, ist selbstverständlich; es wären daher in dem durch das erste Stück gebotenen Sprachmaterial möglichst nur die dem Deutschen gewohnteren Laute zu verwenden. Sind diese aber zur Genüge geübt und hat der Schüler den Sprachstoff im grofsen und ganzen inne, dann halte ich dafür, dafs er sofort an das Lesen und darauf auch an das Schreiben der Worte herangeführt wird. So störend mir von vornherein ein Vorführen des Wortbildes vor der Einübung des

Digitized by Google

Lautes erscheint, für so förderlich halte ich doch nach derselben die baldige Zuführung des Bildes, ja für so notwendig, daſs ich jede einzelne Redensart, die man, wenn auch nur gelegentlich, im Gespräch mit der Klasse anzuwenden veranlaſst worden ist, nach nicht zu langem Zwischenraum auch schriftlich vorzuführen für unerläſslich erachte. Denn sind einmal die Lautschwierigkeiten überwunden, dann wird das geschriebene Wort dem Schüler stets als eine erwünschte Stütze zum leichteren und sichreren Behalten des gesprochenen Wortes erscheinen. Immer also wird zwar — und darin stimme ich mit den Reformern vollkommen überein — ein Anschauungsstück erst mündlich durchgegangen werden müssen, bevor man zum Lesen und Übersetzen sich wendet. Über den Zeitpunkt des allerersten Lesens aber gehen unsere Ansichten auseinander. Ich suche denselben, wie schon gesagt, gar nicht weit hinauszuschieben. Der Lehrer, der vor Beginn der ersten Stunde das ganze erste Übungsstück nach seinem lautlichen, lexikalischen und grammatischen Inhalt für sich durchgearbeitet hat, nimmt mehrere Stunden hindurch den Stoff in der oben angedeuteten Weise durch. Nachdem er das Stück den Schülern zu eigen gemacht, wird er an das Lesen desselben gehen und nach Erlernung der zugehörigen Vokabeln in ihrer Schreibung — denn das Wort an sich haben die Schüler ja bereits vorher in sich aufgenommen — wird er zu dem zweiten Anschauungsstück sich wenden können. Die meisten Anschauungsstücke aber — und mit dieser Ansicht stelle ich mich wiederum der Mehrzahl der Verfasser neuerer Lehrbücher gegenüber — sollten meines Erachtens nicht eine lose Aneinanderreihung kurzer, ganz gleichartig gebildeter Sätzchen — das nenne ich kein zusammenhängendes Stück —, sondern ein durch Konstruktion und Stileinheit wirklich in sich geschlossenes Gefüge darbieten, und das um so entschiedener und planmäſsiger, je weiter sie sich vom Anfang entfernen. Sonst aber sei man offen und stelle die Einzelsätze auch wirklich als solche nebeneinander; gehen sie alle auf ein und denselben Gegenstand, so liegt ja auch darin schon ein Einigungspunkt; und ich halte selbst Sätze verschiedenen Inhalts, die nur durch das grammatische Moment verknüpft sind, für keine solche Absurdität, wie sie vielfach verschrieen wird, wofern sie nur ihrem Gehalt nach der Bemühung wert sind, zu der sie Lehrer und Schüler veranlassen. Ganz das Gleiche aber verlange ich von den Anschauungsstücken. Man erwidere mir nicht, daſs, wenn wirklich in den gehaltvollen Einzelsätzen verschiedenen Inhalts das Neue, Wechselnde Anregung bieten sollte, so doch weit mehr noch das ein naheliegendes Interesse berührende Anschauungsbild aus der umgebenden Welt. Ganz gewiſs und unbestreitbar wird das Kind mit reger Teilnahme den in fremder Sprache geführten Unterhaltungen über die Gegenstände der Klasse, über Vorgänge in der Natur, über Thun und Treiben der Mitmenschen

Digitized by Google

sich hingeben. Sobald es aber den Stoff eines Anschauungsstückes mündlich zu voller Genüge durchgeübt, so wird es ebenso gewiſs nur mit groſsem Unbehagen an das Lesen der gleichen Sätze herangehen, es sei denn daſs sie ihm in neuer, anziehender Form geboten werden. Es ist also zunächst die doppelte Forderung an ein Anschauungsstück zu stellen: es muſs dem Lehrer das Material zu der oben angedeuteten Behandlung im mündlichen, von dem Buche losgelösten Unterricht bieten, und es muſs in einer Form abgefaſst sein, die es zugleich auch zum Lesestück geeignet macht. Wie hierzu die Gestaltung des einzelnen Stückes an sich in Betracht kommt, so nicht minder der Wechsel in der Abfassungsart derselben. Ist das erste Bild in Form einer Beschreibung geboten, so das zweite vielleicht als Erzählung, das dritte in einem Dialog, das vierte in der äuſseren Einkleidung eines Briefes, das fünfte mag sogar ein Gedichtchen sein. Für den darin verwendeten Wortschatz sollen gewisse Schranken maſsgebend sein; insbesondere wird man den Schüler kein französisches Wort lernen lassen, dessen entsprechender deutscher Ausdruck ihm sonst völlig unbekannt zu bleiben pflegt; diese Bedenken werden jedoch vornehmlich nur für die Prosa gelten; in der Poesie wird sich ein seltenes Wort nicht immer vermeiden lassen, es wird aber auch da auf seine Einprägung kein Gewicht gelegt werden.

Über die Poesie nun gleich noch ein mehreres. Es wird von den Reformern mit besonderem Nachdruck hervorgehoben, von welchem Werte zumal im Anfang das Lesen, Deklamieren und Auswendiglernen von Gedichten sei. Nichts liegt mir ferner, als den Wert solcher Übungen gerade für die im Anfang an erster Stelle zu pflegende Aussprache zu unterschätzen. Nur möchte ich sie nicht g a n z an den Anfang gestellt wissen; mir scheint, man führt sonst, was man auf der einen Seite ausgeschieden, auf der anderen Seite wieder ein. Giebt doch die neue Methode als Prosastücke Bilder aus der Anschauungswelt gerade im Anfang hauptsächlich auch darum, weil sie so am besten die ausschlieſsliche Anwendung der fremden Sprache ermöglicht. Wie ist es nun mit einem an den Anfang gestellten Gedichtchen? Ich kann dasselbe dem Schüler, da ihm ein Wortschatz noch nicht zur Verfügung steht, doch nicht anders näher bringen, als indem ich ihm Wort für Wort übersetze. Sollen wir uns aber ein bloſses unverstandenes Nachplaudern oder sagen wir Nachdeklamieren genügen lassen, dann haben wir mit einem Schlage die Abrichtung statt des Unterrichts. Also geben wir nur immerhin zuerst die Prosa; läſst sich dann bald ein kleines Gedichtchen anschlieſsen, das wenigstens schon teilweise mit dem bereits aufgenommenen Wortschatz rechnet, so wird das ganz gewiſs Lehrer und Schüler gröſsere Freude machen. Allenfalls dürfte man ein Gedicht an den Anfang stellen, das einem dem Kinde bereits bekannten deutschen Gedichte genau oder nahezu gleicht; findet sich dann

Digitized by Google

auch noch eine bekannte oder meinetwegen von dem Gesanglehrer der Schule leicht einzuübende Melodie, so wäre damit auch der weitgehendsten Forderung der Reformer Genüge geleistet. Sonst aber wird es angemessen sein, auf mehrere Prosastücke ein oder zwei Gedichtchen zu bringen, durch die man auch wiederum für den das Interesse immer neu auffrischenden Wechsel sorgt, und die um so willkommener sein werden, wenn sie nach Gedanken- und Sprachinhalt eine gewisse Verwandtschaft mit der vorangegangenen Prosa zeigen. Ebenso wird man sich ganz gewiſs auch nicht scheuen, mittendrin eine anregende Anekdote, ein Märchen, Rätsel, Sprichwörter und wohl auch einmal ein leichtes historisches Stück einzustreuen. Man wird die Anschauungsstücke um so häufiger und länger unterbrechen dürfen, als man sich von dem Anfange entfernt, weil sie dann ihren wesentlichsten Dienst, die natürlichste Mitteilung des Sprachmaterials abzugeben, erfüllt haben und im übrigen doch denjenigen Inhalt bieten, der, hintereinander genossen, am ehesten ermüdet. Daſs dabei ein Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren beobachtet wird, daſs wie inhaltlich so auch sprachlich eine gewisse Beziehung zwischen den Stücken herrscht, daſs die Vertrautheit mit dem einen zum Verständnis des folgenden mithelfen soll, ist selbstverständlich.

Allein wenn auch diese Forderungen alle erfüllt werden, so hätten wir immer erst ein methodisches Lesebuch vor uns, nicht aber ein Übungsbuch; dazu fehlt ihm das grammatische Moment. Ich weiſs, daſs viele bei dem Worte 'Grammatik' sofort eine Gänsehaut bekommen, etwa wie wenn man einen Paragraphen des Strafgesetzbuches anführt, und es besteht in der Thal zwischen Grammatik und Gesetzbuch eine gewisse Ähnlichkeit. Wir alle leben und handeln, üben unsere Berufs- und bürgerlichen Pflichten, ohne daran zu denken, daſs über die Ausführung jedes Schrittes fest geregelte Gesetze wachen. Nur bei besonderen, nach gröſseren Lebensabschnitten eintretenden Anlässen, nur wenn wir bei einem Konflikt der Pflichten in Zweifel geraten, nur wenn wir einen Fehltritt begangen, dann sehen wir uns gezwungen, unweigerlich unser Augenmerk auf das Gesetz zu richten. Auch fällt nur wenigen Leuten, gegenüber der groſsen Masse, die Aufgabe zu, das Studium der Gesetze als zu ihrem Beruf gehörig zu betrachten, an ihnen zu bessern und ihre Beziehung zum Leben herzustellen. Ungefähr so sollte es nach meinem Dafürhalten mit der Grammatik sein. Der Lehrer ist sich in jedem Augenblicke der Sprachgesetze bewuſst, er sucht sie fortwährend zu vervollkommnen, zugleich auch in möglichst geschickter Weise die Beziehung zum Sprachmaterial herzustellen. Die Masse der Schüler aber handelt zwar fortwährend nach den Gesetzen der Grammatik, am besten aber für gewöhnlich unbewuſst. Bewuſst wird sie sich derselben erst, wenn sie bei Abschlüssen gröſserer Pensa den zurückgelegten Weg überblickt, wenn sie in Zweifel gerät,

Digitized by Google

wenn sie einen Fehler begangen hat. Jedoch wohl ihr, wenn sie das Rechte unbewuſst so weit in sich aufgenommen hat, daſs sie vor dem Fehltritt bewahrt bleibt; aber besser immerhin, daſs sie sich der Gesetze bewuſst wird, als daſs sie unbewuſst in Fehler verfällt; denn Unkenntnis der Gesetze schützt nicht vor Strafe. Von Gegnern einer nach grammatischen Gesichtspunkten geordneten Sprachbehandlung wurde oft schon ein anderer Vergleich herangezogen. Sie sagen, ein Kind, das genötigt sei, den ihm neu entgegentretenden fremden Sprachstoff nach grammatischen Kategorieen gegliedert aufzunehmen, sei wie ein Kaufmann, der das erste erworbene Sümmchen Geld nach verschiedenen Sorten in einen vielfächerigen Geldschrank einordnet. Ihnen möchte ich erwidern, daſs dieser Vergleich für unsere Schüler im französischen Anfangsunterricht nicht zutrifft, weil dieselben — um im Bilde zu bleiben — nicht leere Fächer mit kargem Vorrat füllen, sondern vielmehr einheimische, schon nach Fächern geordnete Münzsorten gegen fremdländische eintauschen. Daſs dieser Umtausch möglichst instinktiv geschieht, halte auch ich für vorteilhaft, die Einordnung aber für entbehrlich anzusehen, dazu kann ich mich nicht entschlieſsen. Dies nun auf das Lehrbuch angewendet, würde heiſsen: der sachliche Inhalt ist überall das Wesentliche für die Wahl und Anordnung des Stoffes, der grammatische Inhalt ordnet sich ihm unter, wird aber niemals auſser acht gelassen und findet dafür seine übersichtliche Behandlung, wenn auch in möglichster Kürze, in einem gesonderten Teil.

Diese Aufgabe gerade, den grammatischen Stoff in möglichster Kürze, Klarheit und Übersichtlichkeit darzustellen, möchte auch heute noch zu den vornehmsten gehören, an deren Lösung wir arbeiten können. Darüber nachzusinnen, wie weit sich der grammatische Lernstoff verringern läſst, über eine Darstellungsart desselben nachzudenken, in der er am leichtesten aufgenommen werden kann, die Beziehung klarzulegen, in der er zum Lesestoff stehen soll, den Anfang der grammatischen Unterweisung, die Reihenfolge, den Umfang derselben zu fixieren, das alles, denke ich, sollten der Bemühung werte Arbeiten sein. Dazu auch sollte uns unser Universitätsstudium ausstatten. Es ist ja in der wissenschaftlichen Entwickelung unseres Faches begründet, daſs man zur Erklärung syntaktischer Eigentümlichkeiten auf die Formenlehre zurückgriff, daſs man von dieser wiederum auf die Laute als auf deren Grundlage hinwies und die Lautlehre zu einem breit ausgesponnenen Teil unseres Studiums machte, und daſs man zuletzt auf die Lautphysiologie, auf die Lehre von der Erzeugung und Gestaltung der Laute, kam. Das alles verfehlt niemals, seinen Einfluſs auch auf den Schulunterricht geltend zu machen; aber die Gefahr ist auch jedes Mal vorhanden, auf dem betreffenden Gebiete zu weit zu gehen. So sind Erscheinungen wie Lückings Grammatik auf dem Gebiete der Syntax (320 von

Digitized by Google

430 Seiten), wie **Körtings** Grammatik auf dem Gebiete der Formenlehre (350 von 450 Seiten) zu erklären, so weiterhin die ausführliche Behandlung der Lautlehre in unseren Lehrbüchern, so schlieſslich die mehr und mehr in Aufnahme kommende und von dem Charakter eines modernen französischen Übungsbuches kaum noch zu trennende Beigabe phonetisch transskribierter, d. h. für den Uneingeweihten in Hieroglyphen umgesetzter, französischer Verse oder Prosasätze. Man wird auf den Universitäten von der ausgedehnten Behandlung dieser Nebendisciplinen, wenigstens auf dem Gebiete des Französischen, wohl auch einmal zurückkommen. Durch **Diez'** geniales Wirken hatten wir Deutsche einen auſserordentlichen Vorsprung gewonnen, und die deutschen Schüler dieses Mannes stellten sich den in Frankreich gerade so wie den in anderen romanischen Ländern geborenen ebenbürtig zur Seite; ein **Tobler** wird auch von einem **Gaston Paris** und **Paul Meyer** mit Nutzen angehört. Wird aber erst einmal in romanischen Ländern selbst eine gröſsere Zahl von eingeborenen Schülern mit dem gleichen Rüstzeug ausgestattet an die Wissenschaft herantreten, so möchte es leicht geschehen, daſs wir bald mit der bisherigen Art unseres Sprachbetriebs auf den Universitäten für immer in den Schatten gestellt werden. Die klassischen Philologen haben da ein Gebiet, auf dem sie allezeit, gestützt auf deutsche Gründlichkeit, mit den Söhnen anderer Länder als Forscher in die Schranken werden treten können. Aber es müſste doch eigentümlich zugehen, wenn nicht Franzosen auf französischem Sprachgebiete, Spanier auf spanischem, Italiener auf italienischem das Beste leisten sollten; könnten wir uns doch nicht leicht vorstellen, daſs ein Franzose uns etwa auf deutschem Sprachgebiete tiefere Kenntnisse offenbaren sollte, als wir sie haben. Man lebt eben nur in einer Sprache, und gewisse Seiten der fremden bleiben uns für ewig verschlossen. Wir werden mit der Zeit nur immer mehr erkennen, daſs wir das romanische Sprachgebiet als Ganzes zu unserem Studium erwählen müssen, daſs uns das Gemeinsame in Idiomen, Litteratur und Kultur in ihm würdige Gegenstände der Forschung bieten kann. Für die ältere Zeit etwa als Hilfswissenschaft der Geschichte, für die neuere als selbständige Wissenschaft auf dem Gebiete der Kultur und Litteratur und für den ganzen Verlauf der romanischen Sprachentwicklung bis zurück auf das Lateinische als Förderin vergleichender Sprachforschung würde die Disciplin unter den anderen ebenbürtig dastehen. Dann würden wir Neuphilologen auch im Rahmen der Schule Wertvolleres leisten, auf dem Gebiete der Schulbuchlitteratur würde mehr innerliche Vertiefung an Stelle äuſserlicher Verflachung treten, und wir würden damit auch in den Augen der Vertreter anderer philologischer Fächer geachteter dastehen. Diese Achtung aber, sie ist für das Gedeihen des Faches durchaus von nöten. Wir können uns, wie schon eingangs er-

Digitized by Google

wähnt, der Anerkennung freuen, die wir in Regierungskreisen gefunden und die in den Lehrplänen zum Ausdruck kam. Aber daſs trotz der Forderung der Menge nach Vermehrung moderner Bildung das Französische sogar noch eine Einbuſse, auf Oberrealschulen und Realschulen zumal eine recht bedeutende Einbuſse erlitten hat, kann für uns nur beschämend sein. Gewiſs ist dieselbe ja mit durch das Streben nach einer Einschränkung der Schulstunden überhaupt bedingt worden, aber der Mathematik beispielsweise blieb ihr Bestand nahezu, auf unseren Gymnasien sogar völlig unverkürzt erhalten, — und die mathematischen Kollegen werden doch gewiſs nicht zugeben, daſs ihre Lehrmethode sich nicht gleichfalls in letzter Zeit gebessert hätte und daſs deshalb ihr Fach eine Verkürzung nicht vertragen könne.

Allein in der angedeuteten Verschiebung des Schwerpunkts in unserem Studium würde nicht nur die dadurch notwendig eintretende Vertiefung, sondern auch die daraus hervorgehende gröſsere Begeisterung für das Fach der Schule zugute kommen. Denn in letzter Linie ist es doch immer die eigene Begeisterung, die uns eine bleibende Einwirkung auf die Jugend ermöglicht, wenn auch für den ersten Anfang der Weg, den wir dahin einschlagen, nicht gleichgiltig ist. Aber die mehrjährige Beschäftigung mit längst vergessenen und zu unserer jetzigen Litteratur nicht in geringster Beziehung stehenden Produkten von Dichtern zwölften Ranges, ein Abzählen der Enjambements oder Cäsuren in einem 20 000 oder mehr Verse zählenden mittelalterlichen Poem, eine Zusammenstellung der End-e aus einem alten Prosafragment und was dergleichen Aufgaben mehr sind, kann doch wohl nicht das Interesse abgeben, mit dem ihre Jünger zu erfüllen die erste Aufgabe der Universität ist. Und so ist es denn erklärlich, daſs man sich in der praktischen Ausübung seines Faches dann mit so groſsem Eifer auf Dinge wirft, die zwar ganz gewiſs es wert sind, daſs man sich mit ihnen beschäftigt, aber sicherlich nicht, daſs man sie derart auf die Spitze treibt und fast zum ausschlieſslichen Ziel des ganzen Betriebes macht. Bleiben wir dabei, ein solches Gewicht auf Äuſserlichkeiten zu legen, die uns bald jedermann absieht, kommen wir nicht dahin, zu beweisen, daſs die ganze Art des neusprachlichen Schulunterrichts aus einem Studium resultiert, das den ganzen Mann mit Kopf und Herz so auf der Universität, wie Zeit seines Lebens in Anspruch nimmt, dann können wir uns auch nicht beklagen, daſs gerade in unser Fach so viele Nichtberufene mit hineinsprechen, daſs für die groſse Masse der Schulmänner fachmännisch vorgebildete und nicht vorgebildete Lehrer fast ebenso identisch sind wie für die groſse Menge überhaupt akademisch und seminaristisch vorgebildete Lehrer. Bieten wir nicht etwas ersichtlich Besseres als diejenigen, die das Fach nicht studiert oder nur als Nebenstudium getrieben haben, warum sollen diese dann nicht zum Unterricht zugelassen

Digitized by Google

werden? Versteht doch vielleicht der und jener durch die allgemein bildenden Elemente, die er aus seinem Spezialfach mit hinübernimmt, in dem Schüler diejenige Begeisterung für den Betrieb des Französischen zu erwecken, die dem Neuphilologen selbst zu erzielen nicht möglich ist. Also in Ehren die Anregung, die wir den Reformern zu verdanken haben, Achtung vor den Versuchen, die wertvollen Momente daraus in den Dienst der Schule zu stellen, Anerkennung für die besseren Resultate, die auf diesem Wege im Anfangsunterrichte erzielt werden; aber vergessen wir nicht, dafs das Französische eine Litteratursprache ist, dafs wir es vielen Schülern, ja vielleicht der grofsen Mehrzahl, schuldig sind, sie mehr zum leichten und gründlichen Verstehen der in jener Sprache geschaffenen Geisteswerke als zu der Fähigkeit des Parlierens zu führen. Das Erfordernis dieser Fähigkeit tritt zwingend gewifs nur an wenige heran, ein Verständnis der französischen Litteratur aber wird man von jedem gebildeten Menschen verlangen. Sollten wir also eines nur auf Kosten des anderen betreiben dürfen, dann wird wohl niemand zweifelhaft sein, wofür er stimmen mufs; denn abgesehen von der gebotenen Rücksicht auf die Mehrheit, wird jede Schule ihren Zöglingen lieber den rein geistigen als den mehr äufserlichen Gewinn mit auf den Lebensweg geben, welch letzterer noch dazu — wenn nicht kräftig festgehalten — sich viel leichter verliert als jener. Läfst sich aber dieses und jenes vereinen, sollten sogar die beiden Seiten zusammengenommen noch einander fördernd ausgestaltet werden können, sollte — wo die alte Methode den Weg zum praktischen Gebrauch der Sprache verlegt — die neue nicht umgekehrt das Gefühl für sorgfältig und besonnen, ja oft mühsam eindringendes Verständnis in den geistigen Gehalt der Sprache lahmlegen, dann, ja dann greifen wir mit Zuversicht zu dieser neuen Methode.

Was — frage ich mich nun — geht aus dieser Erörterung für die Gestaltung des Übungsbuches weiter hervor? Es mufs neben dem Charakter des Lehr- auch den des Lesebuches, den einer geschickt angelegten Chrestomathie immerhin wahren; es mufs, wie schon oben gesagt, verschiedene Stilformen, es mufs litterarisch Wertvolles, es mufs anziehenden Lesestoff bieten. Natürlich wird sich dieser mit dem Alter fortschreitend auch ernster und gediegener gestalten, er braucht deshalb aber nicht im Anfang geradezu kindisch zu sein; Kindliches sollen wir dem neunjährigen Kinde bieten, mit dem Kindischen kehren wir auf das Niveau der Bonne zurück. Wenn das Lesebuch litterarisch Wertvolles enthalten soll, so ist damit schon gesagt, dafs es echt französisch, dafs es womöglich den besten französischen Schriftstellern entnommen, dafs es von französischem Kolorit durchdrungen ist. Damit aber ist wiederum nicht gesagt, dafs es etwa dem Gemüt des Kindes nicht Verwandtes, dafs es nicht Allgemein-Menschliches, dafs es gar Antinationales in die deutsche

Digitized by Google

Kindesseele hineintragen soll, ein Moment, auf das hinzudeuten leider nicht ganz überflüssig ist.

Mit dem nach und nach schwieriger werdenden Lesestoff tritt aber auch die Forderung grammatischer Unterweisung gebieterischer an uns heran; sie wird gewissen verwickelteren Spracherscheinungen gegenüber nicht mehr bloſs eine unterstützende, sondern eine geradezu unentbehrliche Seite des Unterrichts. Und da muſs ich denn sagen: wenn man auch für den Anfangsunterricht sich ganz auf den Boden der Reformer stellen mag und wie den Laut vor dem Lautbild, so — weil das allein Rationelle — die Übung in der mündlichen Verwendung des gesamten vorliegenden Wortschatzes eines Stückes jedes Mal vor dem Lesen und Schreiben abgethan wissen will, — für den späteren Unterricht, zu einem Zeitpunkt, da eine gewisse Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Sprache bereits erworben ist, wird man ohne Gefahr auch einen anderen Gang einschlagen können. Der Lehrer wird das Lesestück, mit dessen Inhalt er sich vorher bekannt gemacht hat, den Schülern frei vortragen, diese werden sich bemühen, es mit dem ihnen zu Gebote stehenden Wortschatz unter Einhilfe des Lehrers zu wiederholen, und nach zwei-, höchstens dreimaliger Reproduktion wird man an das die mustergiltige Ausdrucksweise und damit immer noch den Reiz der Neuheit wahrende Lesestück herangehen. Diese Lehrweise bezeichnet gegen die im Anfang vorherrschende einen doppelten Fortschritt. Statt der kurzen Antworten, die — wie Walter, Kühn und Plattner es vorzeichnen — dem Schüler durch die Fragen des Lehrers bisher geradezu in den Mund gelegt wurden, verlangt man von ihm einen längeren, freien Vortrag, — statt der Übersetzung eines leichtgebauten, nach allen Richtungen hin durchgenommenen Stückes die Übertragung eines komplizierteren, nach seinem Wortlaut ihm kaum bekannt gewordenen Textes in die Muttersprache. So wird denn nun der Lehrer das vorliegende Lesestück durchgehen, daraus die in demselben verarbeitete Regel entwickeln und anschlieſsend Übungen vornehmen. Sollte sich nun auf dieser Stufe nach Lage der Dinge irgend jemandem die Ansicht aufdrängen, hier und da das Übersetzen einschlägiger deutscher Texte mit Vorteil eintreten lassen zu können, so sähe ich darin durchaus nichts Verwerfliches. Nur das Einfügen deutscher Übungen in das Buch selbst halte ich für bedenklich, weil es den und jenen veranlassen könnte, darin statt eines gelegentlich zu benutzenden Hilfsmittels die Aufforderung zu regelmäſsig vorzunehmenden Exerzitien zu erblicken. Aufgabe aber wird es dann sein, die Grammatik mehr und mehr zu vereinfachen und dabei so zu gestalten, daſs ihr logisch bildender Wert klar zutage tritt. Und wer sich an die Fassung der Regeln zumal in den älteren Auflagen von Karl Ploetz' Schulgrammatik erinnert, wer daraufhin etwa Peters' französische Schulgrammatik in

Digitized by Google

tabellarischer Darstellung sich ansieht, wo er eine fast auf die Spitze getriebene Übersichtlichkeit wahrnehmen wird, wer bei Lücking, Klotzsch, Loewe, Plattner, Kühn, Ploetz-Kares u. a. den Bestrebungen nach Erklärung und Vereinfachung der Sprachgesetze seine Aufmerksamkeit zuwendet, der wird die Möglichkeit der Herstellung einer den vollendetsten altsprachlichen Lehrbüchern völlig ebenbürtigen Grammatik auf französischem Gebiete nicht bezweifeln. Aber freilich ist noch mancherlei zu thun übrig: die empfindliche Abhängigkeit der Dafs-Sätze von dem Verbum des übergeordneten Satzes, die diesen Dafs-Sätzen, den sonstigen Konjunktional- und den Relativsätzen gemeinsamen Gesichtspunkte für die Wahl des Modus, das mafsgebende Moment für die Anwendung von avoir und être bei ein- und demselben und wiederum für den ausschliefslichen Gebrauch von être bei einer kleinen Zahl von Verben, die mancherlei scheinbaren Willkürlichkeiten im Gebrauch oder Nichtgebrauch des Artikels, dies und vieles andere, namentlich auch aus der Formenlehre, wäre in unseren Lehrbüchern immer noch leichter und fafslicher zu geben, als bisher auch in den besten derselben geschehen ist. Dann, freilich nur dann wird man den Schülern grammatische Erörterungen an und für sich bildend, anregend und auch angenehm gestalten. Wer dies leugnet, der versteht es eben nicht besser; man darf ihm nicht grollen; er hat auf der Universität nicht die erforderliche Vorbildung genossen, er hat auch auf der Schule keinen anregenden Unterricht in diesem Gegenstand genossen. Und wie man dem ehemaligen Gymnasial-Abiturienten, der über den dort erhaltenen Bildungsgang verächtlich spricht, auf den Kopf zusagen kann, dafs er ein schlechtes Gymnasium besucht hat, so darf man demjenigen, der von dem Bildungswert des Französischen gering denkt, unbedenklich entgegnen, dafs er einen schlechten französischen Unterricht erhalten hat. Leider aber ist dieses letztere bei der weitaus gröfseren Mehrzahl der Fall gewesen. Dafs dem jedoch nicht immer so sei, dafs es in Zukunft anders werde, das zu bewirken, betrachte ich als unsere Lebensaufgabe. Und wenn dabei auch nicht alles spielend erreicht wird, wenn auch in unserem Gegenstand ernstere Anforderungen an den Schüler herantreten, wenn er auch hier veranlafst wird, seine ganzen Kräfte zusammenzufassen, — ich sehe nicht ein, wie der Gegenstand dadurch an Wert verlieren sollte. Man behauptet allgemein, dafs der Unterricht nach der neuen Methode die Kraft des Lehrers übermäfsig in Anspruch nimmt; und es ist nicht zu leugnen, dafs das hier bei Anwendung der dem Schüler neuen und gänzlich ungewohnten Laute und Lautverbindungen beständig notwendige Artikuliert-Sprechen auch eines starken Mannes Organ leicht erschöpfen kann. Nun denn, so möge man getrost auch hier die Schüler thätig mitarbeiten lassen. Mögen sie, wie oben ausgeführt, zur Vertretung des Lehrers herangezogen

Digitized by Google

werden und so neben dem Dienst, den sie sich selbst damit leisten, der Allgemeinheit nützlich sein, indem sie die Durchführung dieser trefflichen Methode ermöglichen, ohne daſs die Kräfte der Lehrenden darüber zu Grunde gehen. Und in der That haben noch alle diejenigen, die mit dem Anfangsunterricht nach der neuen Methode betraut waren, behauptet, im Schweiſse ihres Angesichts ihre Lehrstunden erteilt zu haben. Wenn denn aber durchaus geschwitzt werden soll, warum sollen da nicht die Schüler auch gelegentlich einmal schwitzen? Denn ohne Fleiſs kein Preis und ohne mühsames Ringen keine Freude an dem Errungenen.

Frankfurt a. M. Max Banner.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Hirzel, Zeitfragen aus dem Gebiete des Württembergischen Gymnasialwesens. I. Über Vorbildung und Prüfung zum höheren Lehramt. Tübingen 1893, Laupp. 46 S. 8. 0,80 M.

Die württembergischen Schulverhältnisse, von denen der Verf. spricht und an die er die bessernde Hand gelegt sehen möchte, sind gemäſs ihrer besonderen historischen Entwickelung so eigenartig, daſs man sich erst in sie hineinfinden muſs, wenn man die Urteile und Ratschläge, die Hirzel hier bietet, nach ihrer wahren Bedeutung verstehen will. Und doch haben seine Ausführungen zugleich ein allgemeineres Interesse. Über Standesehre und soziale Stellung der Lehrer, über die Vorbereitung zum Beruf, über Fach- und Klassensystem, über ideale und reale Bildung und ihre wünschenswerte Verschmelzung wird in sehr ansprechender Weise geurteilt. Wenn der Verf. dabei ohne alle Voreingenommenheit und auf rein induktivem Wege, wie er ausdrücklich bemerkt, zu dem Ergebnis kommt, daſs er die Annahme der preuſsischen Prüfungsordnung, wenigstens in ihren Grundzügen, seinen Landsleuten empfiehlt, so können wir im Norden damit ganz zufrieden sein. Er erklärt unter Hinweis auf Lessings Berufung auf Homer, das preuſsische Schulwesen sei zwar *kein Homer*, aber doch wenigstens bisher *eine respektable Erscheinung* im Ganzen des deutschen Bildungswesens gewesen. Da wundere ich mich nur, daſs er diejenige preuſsische Einrichtung, die unstreitig zu den besten und wirksamsten gehört, das Seminarjahr, ganz auſser acht läſst und sich mit jenem alten Probejahr begnügt, das in Preuſsen mit Recht an die zweite Stelle gerückt ist. Auch mit der Forderung, nach dem 3. Semester auf der Universität eine Zwischenprüfung in Philosophie und Pädagogik vorzunehmen, kann ich mich nicht einverstanden erklären. Für wünschenswert halte ich eine solche Prüfung auch, aber man verlege sie an das Ende des 5. Semesters, wo die Studenten gröſsere Reife und Selbständigkeit besitzen, und lasse dann weitere 5 Semester für die gründliche Betreibung der Spezialfächer frei, dann dürfte der Gewinn ein ungleich gröſserer werden.

Cassel. **Christian Muff.**

Digitized by Google

Fr. Regener, Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts. Gera 1893, Theod. Hofmann. 486 S. 8. 4 M, geb. 5 M.

Der Verf. hat an den didaktischen Lehrbüchern, wie sie in der Lehrerwelt (der Volksschule) im Gebrauch sind, dreierlei auszusetzen. Sie bringen zwar Definitionen für den Ausdruck Methode, unterscheiden aber nicht genügend die verschiedenen Arten der Methoden; er unterscheidet zwischen Methoden der Forschung, der Darstellung und des Unterrichts. Sodann werden seiner Ansicht nach die Methoden ungenügend und unrichtig gekennzeichnet. Endlich liegt diesen Schriften meist eine veraltete Erkenntnistheorie zu Grunde.

Der Verf. sucht nun seine Aufgabe in der Weise zu lösen, dafs er die Ziele des Denkens, Analyse und Synthese, Induktion und Deduktion, Beweis, genetische Methode, die Methoden der Elementarmathematik, die vergleichende Methode der Geographie, die pragmatische der Geschichte und die Methoden der Darstellung erörtert. Dann bespricht er die der Mitteilung des Lehrstoffes an die Schüler: Lehrformen, Frage, Erklärung, die Methoden des Unterrichtsganges und die formalen Stufen. Endlich werden Einübung des Lehrstoffes, wissenschaftliche und elementare Methode, Ziele des Unterrichts, Lehrplan, sokratische und pestalozzische Methode, Katechese, die Quellen des Beweisens und der Lehrgeist dargestellt.

Das Buch ist sicherlich nicht ohne Verdienst und beruht auf ausgebreiteten Studien; es kann ohne Zweifel dazu beitragen, manche Unklarheiten auf dem Gebiete der Methodenlehre zu beseitigen. Aber ich fürchte, der Verf. schlägt doch den wissenschaftlichen Apparat, den er zusammengestellt hat, zu hoch an. So ganz unüberlegt und unfruchtbar, wie er sie darstellt, waren die mittelalterliche Logik und die bisherige Didaktik nicht, und wenn wir heute mehrfach auf erkenntnistheoretischem Gebiete anders denken, so darf man doch nicht übersehen, dafs es sich hier oft genug ebenfalls um Theorieen handelt, die keinen Anspruch auf allgemeine oder vollends ausschliefsliche absolute Giltigkeit erheben können. Der tüchtige Praktiker wird wenig in dem Buche finden, was er nicht schon geübt hätte, wenn er auch die wissenschaftliche Genesis der Namen und Sachen, die oft etwas haarspalterisch verwertet wird, nicht verfolgte und vielleicht öfter sogar nicht verstand. Dafs er darum aber beinahe 500 Seiten studieren soll, ist eine etwas starke Zumutung.

Giefsen. Herman Schiller.

Martin Luthers Romfahrt. Nach einem gleichzeitigen Pilgerbuche erläutert von **Adolf Hausrath.** Berlin 1894, G. Grote'sche Verlagsbuchhandlung. 99 S. kl. 8.

Luther in Rom! Was für ein anziehendes Thema! Nur schade, dafs so wenig davon bekannt und der Vermutung Thür

und Thor geöffnet ist. Da war es ein guter Gedanke von A. Hausrath, dem Heidelberger Theologen, Luthers Mitteilungen über Rom mit einem der Pilgerbücher zu vergleichen, wie sie die Romfahrer jener Zeit auf ihren Gängen durch die heilige Stadt zu begleiten pflegten. Dies Verfahren gewährt allerlei Auskunft, ermöglicht die Sicherstellung bisheriger Angaben und berechtigt zu neuen Mutmaſsungen und Schlüssen. Lückenhaft wird die Reisebeschreibung immer bleiben; wie viel aber das Gemälde an Helle und Farbe, an Richtigkeit und Anschaulichkeit gewonnen hat, ist leicht zu ersehen, wenn man es mit der Darstellung vergleicht, die Köstlin in seiner groſsen Biographie Luthers von jener Episode giebt. Der Gewinn ist ein ganz beträchtlicher. Das kommt aber daher, daſs die Untersuchung mit groſser Gründlichkeit und Feinheit geführt wird. Wohl muſste der Phantasie oder doch der Kombination ihr Recht gelassen werden, da es fast durchweg galt, Lücken auszufüllen und Verbindungen herzustellen; aber überall sitzt die Besonnenheit mit im Rate und der scharf prüfende Verstand bewahrt vor Trugschlüssen und Phantastereien. Dabei hat es der Verf. weislich verstanden, die steife Gelehrsamkeit zurücktreten zu lassen. Man merkt auf Schritt und Tritt, daſs der gelehrte Mann überall Bescheid weiſs und aus dem Vollen schöpft, und für die, welche nachprüfen wollen, ist in den Anmerkungen Gelegenheit genug dazu gegeben; aber das mühsam Gefundene ist mit solchem Geschick verarbeitet und in eine so gefällige Form gekleidet, daſs es, ganz abgesehen von dem inneren Ertrag, ein wahres Vergnügen ist, die schöne Abhandlung zu lesen.

Cassel. Christian Muff.

Heinrich Kahnis, Bibelkunde für höhere Schulen. Leipzig 1893, J. C. Hinrichssche Buchhandlung. VI u. 90 S. 8. 1,20 M.

Nach einem kurzen Vorwort über den Zweck des Buches und die bei seiner Einrichtung befolgten Grundsätze und nach einer Übersicht über den Inhalt folgt der erste Teil: die Bibel als Ganzes, drei Kapitel enthaltend, nämlich 1. Geschichte der Bibel, 2. Bedeutung der Bibel, 3. Gebrauch der Bibel. Das erste Kapitel giebt einen kurzen Überblick über die Entstehung der Bibel, die wichtigsten Bibelübersetzungen und die Einteilung der Bibel; das zweite handelt von Namen, Inhalt, Ursprung und Zweck der Bibel hinsichtlich ihrer Bedeutung; das dritte Kapitel setzt auseinander, was unter Verständnis der Bibel und unter dem Leben nach dem Worte Gottes zu verstehen ist.

Der zweite Teil gliedert den Inhalt des Alten Testamentes nach einem Überblick folgendermaſsen: die Urzeit, die Zeit der Patriarchen, Mose, das Gesetz; das gelobte Land, das Buch Josua, das Buch der Richter und das Buch Ruth, die Bücher Samuel und die der Könige, Samuel, Saul, David, Salomo

Digitized by Google

und die Teilung des Reiches (Kap. 4 und 5). Dann folgen im 6. Kap. die poetischen Bücher, im 7. Kap. die Propheten, im 8. Kap. die übrigen „Schriften“ und die Apokryphen.

Der dritte Teil behandelt dann das Neue Testament, und zwar in Kap. 9 und 10 die Evangelien, indem zuerst über die synoptischen Evangelien ein kurzer Überblick, dann von dem Johannisevangelium eine genauere Disposition gegeben wird, worauf an der Hand der synoptischen Evangelien die Lebens- und Leidensgeschichte Christi vorgeführt wird. Kap. 11 giebt eine Disposition der Apostelgeschichte und der Briefe Pauli, Kap. 12 stellt den Inhalt des Hebräerbriefs, der sieben katholischen Briefe und der Offenbarung Johannis dar.

Die praktische Brauchbarkeit jedes Schulbuches erweist sich ja immer erst im Unterricht, indessen scheint sie bei dem vorliegenden Buche durch die Knappheit und Klarheit des Gebotenen und die Übersichtlichkeit der Inhaltsangaben von vorn herein verbürgt.

Cöthen. H. Kluge.

Wilhelm Wackernagel, Geschichte der deutschen Litteratur. Ein Handbuch. Zweite Auflage, neu bearbeitet und zu Ende geführt von Ernst Martin. Zweiter Band. Vierte (Schluſs-) Lieferung. Neunzehntes Jahrhundert. Basel 1894, B. Schwabe. XVI u. 172 S. 8. 3,20 M.

Mit der Anzeige der vorliegenden Schluſslieferung soll zunächst darauf hingewiesen werden, daſs das rühmlich bekannte, gelehrte und wirklich handliche Werk von W. Wackernagel in der neuen Bearbeitung und selbständigen Fortsetzung von E. Martin jetzt seine erwünschte Vollendung erreicht hat. Dieses Handbuch bildet bekanntlich die Ergänzung zu dem dreibändigen Lesebuch von W. Wackernagel, auf dessen einzelne Stücke stets verwiesen wird. Der erste Band der neuen Bearbeitung erschien 1879, die erste Lieferung des zweiten Bandes (16. Jahrhundert) 1885. Die folgenden drei Lieferungen (17., 18., 19. Jahrhundert) sind von Martin ganz selbständig gearbeitet, und gleich die Bearbeitung des 17. Jahrhunderts ist von der Kritik als ein Werk von dauerndem Werte und als „ohne Zweifel die beste übersichtliche Behandlung dieses Zeitraums, die wir gegenwärtig besitzen“ bezeichnet worden; vgl. z. B. Litt. Centr. 1890 Sp. 191. Dasselbe darf von der vorletzten und von dieser letzten Lieferung gelten, die hier zu besprechen ist.

Je näher die Darstellung der Gegenwart rückt, desto mehr tritt das gelehrte Beiwerk zurück, desto gröſser ist aber auch die Schwierigkeit und das Verdienst einer übersichtlichen Bearbeitung, welche mit sicherer wissenschaftlicher Führung, wie sie aus umfassendster Kenntnis und gründlicher Methode erwächst, ein gereiftes Urteil in der Auswahl derjenigen Dichter und Schriftsteller

Digitized by Google

verbindet, die „in ihrer Zeit angesehen waren und auch für uns noch wichtig erscheinen dürfen“ (Vorwort S. VII). Eine solche Leistung für das 19. Jahrhundert bis nach dem Jahre 1870 liegt hier vor. Mit höchster wissenschaftlicher Zuverlässigkeit aber vereinigt sie eine Klarheit und Schönheit der Darstellung und eine Wärme und Tiefe der Auffassung, wie sie des groſsen Gegenstandes würdig ist und dem Sinn und Geist Wackernagels entspricht. Alle diese Vorzüge treten dem aufmerksamen Leser gerade in der Gedrungenheit der Form, welche der Zweck des Werkes erforderte, recht vor Augen. Es ist, als habe dem Verf. bei solcher Arbeit, die viel Selbstverleugnung erfordert, die Mahnung Pestalozzis vorgeschwebt: Wenn Du Nächte durchwachen müſstest, um mit zwei Worten zu sagen, was andere mit zwanzig erklären, so laſs Dich Deine schlaflosen Nächte nicht dauern.

Auch neben Scherers Werk (3. Aufl. 1885), das, anderen Zwecken dienend, durch seine geniale Leichtigkeit in der Zeichnung, durch den groſsen Wurf der flatternden Falten und seine breiten Pinselstriche bewundernswert ist, und mit dessen sachkundiger Hervorhebung Martin selbst seiner Geschichte einen Abschluſs giebt, welcher der Pietät für seinen einstigen Mitarbeiter entspricht, tritt mit gutem Rechte seine eigene anmutig geschlossene Darstellung. Sie bewegt sich in trefflichen, meist kurzen Sätzen, in lichtvollen Übergängen, in bezeichnenden, mannigfach abgetönten Ausdrücken mit der gröſsten Durchsichtigkeit und Inhaltsfülle.

Ja die Darstellung übertrifft und berichtigt nicht selten Scherers Schilderung, die im ganzen umfangreicher ist; zum Beispiel bei H. von Kleist, Fr. Schlegel, Schenkendorf und Immermann. Martin ist hier auch dadurch im Vorteil, daſs er stets, zwar mit den knappsten Angaben, doch fein umrissene Lebensbilder giebt, die Persönlichkeit schärfer beleuchtet, während bei Scherer durch seine Hauptgliederung nach Gattungen die Anschauung etwas beeinträchtigt wird. Auch der Ausdruck für den Inhalt der Werke ist nicht selten noch bezeichnender als bei jenem. Die Amazonenkönigin (bei Kleist) „bekämpft, liebt, mordet“ Achilles; die Rache, wie Kleist in der Hermannsschlacht sie wünschte, ist „trugvoll gegen die List, erbarmungslos gegen die Grausamkeit“ (S. 578, 579; vgl. Scherer S. 691). Der liebevolle Blick, den keine noch so gerechte Kritik verdeckt, fällt, wie auf Kleist, dessen treffliches Charakterbild noch durch die Andeutungen auf S. 603 und 666 ergänzt wird, so auch auf kürzer behandelte Dichter. Man lese nur über Keller, Arnim, Novalis, Fouqué, Chamisso und vergleiche z. B. bei den beiden letzteren Goedekes herbe Auffassung (Elf Bücher deutscher Dichtung). Vorzüglich gerecht ist die schwierige Beurteilung von Heine (vgl. die Anmerkung über die Loreley S. 635, 47 mit Scherers abschätziger Äuſserung S. 662 oder gar mit der Darstellung Heines bei H. Kurz, Gesch. d. Litt. III S. 242); auch die von Geibel, letztere in Übereinstimmung mit Goedeke

Digitized by Google

und in Widerspruch mit dem bekannten Urteil über Geibels (und Mörikes) „Zuckerwasser". Mit feinster, gutmütiger Ironie lobt der Verf. Erscheinungen wie die Paalzow, die Birch-Pfeiffer, E. Heiter, Benedix, Wustmann (S. 548, 29) und auch den allbeliebten Trompeter von Säckingen; mit starkem Tadel trifft er etwa nur die Mühlbach. Überlegene Unbefangenheit bezeichnet seine Berührung der religiösen Richtungen und der politischen (Herwegh, Freiligrath, Freytag). Goethes ungünstiges Urteil über Uhland mildert er durch die Motivierung (S. 611, 21). Kurz überall sieht der aufmerksame Beobachter hinter der gelassenen Miene, die das Amt des Geschichtschreibers erfordert, den fein wechselnden, heiteren und verständnisvollen Blick des fühlenden Lesers.

Auch in den seltenen Fällen, wo der eine oder andere Freund vielleicht die Teilnahme etwas wärmer ausgedrückt wünschen möchte, wie bei Storm oder A. von Droste-Hülshof, ist doch die Gerechtigkeit gewahrt. Annettes Geist lieſs sich vielleicht durch ihre eigenen Worte an Katharina Schücking bezeichnen (I S. 147 der Ausgabe von Schücking):

„Sehr an Liebe reich,
Begeisterung der Hauch, von dem ich lebte, —
Mein Blick war klar und mein Erkennen stark".

Annette in ihrer zart verhüllten Innerlichkeit bildet den stärksten Gegensatz zu Heines dichterischer Ichheit; durch Gestaltungskraft und Phantasie wird sie H. von Kleist ähnlich. Daſs ihre Darstellung nicht immer leicht verständlich ist, ist gewiſs richtig; aber z. B. ihr Jugendgedicht „Walther" zeigt deutlich, wie wenig ihr die Fähigkeit leichten Ausdruckes fehlte. Ähnliches bemerkt man bei Platens Jugendgedichten in den einfacheren Liedformen im Vergleich mit seinen gedankenschweren, künstlicheren Gedichten. In Annettes „Geistlichem Jahr" spricht sich das religiöse Eigenleben bis zum Zweifeln tief aus und durchbricht die kirchliche Form überall.

In dem engen Rahmen seiner Darstellung findet der Verf. immer noch Raum, einzelne kleine Gedichte hervorzuheben, so bei Rückert, Heine, Uhland, Mörike, und ebenso kurze bezeichnende authentische Äuſserungen, so bei Wackenroder (S. 562), Rückert (S. 618, 2: Philologia est humanitatis in verbo cognitio), Goethe über Platen (S. 623, 38: Ihm fehle die Liebe zu Leser, Mitpoeten und zu sich selbst). Eine Andeutung über Gervinus bezieht sich auf den Schluſssatz von dessen Werk, wo dieser Odysseus' Worte Od. 22, 6 auf den Wendepunkt, den Goethes Tod bezeichnet, anwendet.

Statt der allgemeinen Übersichten über die Geschichte der Sprache und Verskunst, die in den früheren Lieferungen einen besonders wertvollen Teil bildeten, genügen hier (S. 548 ff.) kurze Andeutungen und die Verweisung auf J. Minor, Neuhochdeutsche Metrik, Straſsburg 1893; der letztere setzt seinerseits (Minor

Digitized by Google

S. 473) für die frühere Geschichte der Verskunst das Handbuch von Wackernagel-Martin voraus. Da S. 549, 31 das „Messingisch" erwähnt ist (Grimm DWB. führt auch nur das Citat aus Adelung an), so war vielleicht die engere Bedeutung des Wortes „Missingsch" hier oder in dem Abschnitt über Reuter zu berühren, in welcher dieser die Sprachmengerei mit so schlagender Wirkung namentlich auf alle die Leser verwendet, denen das Plattdeutsche und Hochdeutsche von Jugend auf gleich geläufig ist; sie bildet in der That ja eins der wirksamsten Ingredienzien für die Stoffmischung, aus der Bräsig, Poll, Köster Suhr u. a. gestaltet sind.

Die Anmerkungen unter dem Text hat der Verf. natürlicherweise in den letzten Lieferungen des Werkes mehr und mehr beschränkt, daher dann der Fluſs des Textes zu desto erfreulicherer Geltung kommt. Doch zeigen schon die wenigen Stellen aus Anmerkungen, die im Obigen zufällig berührt sind, wie reich der Gewinn auch aus ihnen bei dem genaueren Durchlesen einzelner Teile ist. Nur in die ersten Anmerkungen des einleitenden Paragraphen für dieses Jahrhundert hat der Verf. eine gröſsere, und zwar eine neue und äuſserst anregende Sammlung von Stellen, namentlich aus Goethe und den Romantikern, gesetzt, welche den Begriff „Bildung" sprachgeschichtlich entwickelt. Goethe braucht übrigens das Wort öfter in dem weiteren Sinne, z. B. in den Annalen 1811: „Da sich indes meine Bildung gesteigert hatte, ward ich im schon Bekannten (Spinozas Ethik) gar manches, das sich neu und anders hervorthat, auch ganz eigen frisch auf mich einwirkte, zu meiner Verwunderung gewahr"; oder ebenda 1817: „Was kann segensreicher sein, als wohlwollende einstimmende Zeitgenossen zu sehen, die auf dem Wege, sich und andere zu bilden, unaufhaltsam fortschreiten?" Die Bedeutung dieses Schlagwortes für den Geist unseres Jahrhunderts führt der Verf. dann in der Einleitung durch, und der Zweck, eine klare und schnelle Übersicht über das Wesentliche zu geben, wird hierdurch wie durch die Anordnung des ganzen Werkes in meisterhafter Weise erreicht.

Schlieſslich einige Kleinigkeiten. Fontane konnte vielleicht erwähnt werden, etwa bei Alexis, da z. B. schon Dahn genannt ist. Heine (S. 664) hat freilich Byron in seiner Jugend bewundert und übersetzt, aber später eifersüchtig ignoriert. Der Einfluſs von Dickens und Scott (S. 686. 670) ist gut hervorgehoben. Übrigens sind Scott und andere Engländer schon vor der Zeit, wo Goethe die Weltlitteratur beherrschte, ihrerseits von deutscher Dichtung angeregt. Scott übersetzte in seiner Jugend Lenore, den Wilden Jäger, den Götz; und Coleridge, der 1798 in Deutschland war, übersetzte die Piccolomini und Wallensteins Tod (nach einer Abschrift, die vor die endgiltige Feststellung der Handschrift fällt).

Ausstattung und Druck des Werkes sind sehr gut. S. 544 A. 15 Z. 2 v. u. l. § 179, 8. 27; S. 687 a. E. l. b statt 6; S. 672

Digitized by Google

Z. 2 v. u. l. Marryat; S. 689 war der Name Herman Grimm mit grofsen Buchstaben zu drucken und demgemäfs in das Register aufzunehmen.

Doch ich will nicht „Fädchen absuchen“ oder gar anhängen. Möge das ganze Werk von Martin und Wackernagel, so wie es ist, jedem Studenten oder Liebhaber unserer Dichtung, besonders jedem Lehrer des Deutschen an höheren Schulen stets zur Hand sein.

Moers. E. Fischer.

Reinhold Bechstein, Ausgewählte Gedichte Walthers von der Vogelweide. Mit Einleitung, Anmerkungen und Wörterbuch. Zweite Auflage. Stuttgart, Cotta. 156 S. kl. 8. geb. 1,20 M.

Wer sich je mit Walther beschäftigt oder gar dessen Dichtungen im Unterrichte zu erklären Gelegenheit gehabt hat, kennt sicherlich auch die gefällige Auswahl von Bechstein, die jetzt in der zweiten Auflage vorliegt. Und zwar ist die Sammlung selbst unverändert geblieben, nur dafs zu den aus Walthers Schule stammenden Gedichten noch eine weitere Nummer hinzugetreten ist, nämlich das sich an Walthers bekanntes Vokalspiel, wenn auch nur flüchtig anlehnende, zuerst in der Sammlung der carmina Burana entdeckte „Marnarii — S. 8 ist Murners verdruckt für Marners — de vocalibus“. Gewifs eine dankenswerte Zugabe, bei der man jedoch leicht die Frage aufwirft, ob nicht auch das Register von Walthers eigenen Dichtungen um ein oder das andere Stück zu vermehren war. Mir wenigstens hat in der Bechsteinschen Sammlung immer ungefähr ein halbes Dutzend der Sprüche gefehlt, namentlich das hübsche Gleichnis von dem guten Gärtner: swâ guoter hande wurzen sint u. s. w. und das Seitenstück zu Walthers berühmter Elegie, die Mahnung zur Kreuzfahrt: Owî waz êren sich ellendet tiuschen landen, mögen nun die vier zusammenstehenden Strophen ein Gedicht ausmachen oder nicht. In der Einleitung wie in den Anmerkungen ist die neueste Waltherforschung sorgfältig berücksichtigt worden, vor allem die zweite Auflage von Wilmanns' Kommentar, Pauls Ausgabe und Koppmanns neuerdings erschienene Übertragung von Walthers Sprüchen; wodurch zwar der ursprüngliche Text nicht durchgreifend verändert, aber doch seinem Umfange nach ansehnlich bereichert worden ist. So sind die Anmerkungen geblieben, was sie nach der Angabe des Verfassers sein sollten: mehr ein Wegweiser für den Lehrer als für den Lernenden. Dieser wird sich in vielen Fällen in dem, was er zum Verständnis braucht, auf das Wörterbuch, oft auch, wo dieses schweigt, auf die Hilfe des Lehrers angewiesen sehen. Auf jeden Fall wird man die zweite Auflage der hübschen Sammlung willkommen heifsen.

Karlsruhe. F. Kuntze.

Digitized by Google

F. Faſsbaender, Kleine lateinische Sprachlehre für Realgymnasien, Progymnasien, Realprogymnasien und ähnliche Anstalten. Münster i. W. 1892, Aschendorff'sche Buchhandlung. VII u. 119 S. 8. 1,50 M.

Nimmer erschöpfen und leeren wollte sich, wie es anfangs schien, die Flut der durch die neuen Lehrpläne zumal auf dem Gebiete des altsprachlichen Unterrichts entfesselten Bücherproduktion. Nach und nach hat sie sich verlaufen, und Wertloses ist hinweggeschwemmt worden, ehe noch seine Eintagsexistenz recht bemerkt worden war. Um so mehr ist es Pflicht, auf das wirklich Daseinsberechtigte hinzuweisen, damit nicht, was in tüchtiger Arbeit zu stande gebracht wurde, in der Masse des Fabrikmäſsigen begraben werde.

Von diesem Gesichtspunkte aus mache ich gern auf Faſsbaenders Büchlein aufmerksam. Es tritt ohne die Prätension auf, etwas ganz Besonderes bedeuten zu wollen, und berührt doch sympathisch durch die praktische und in vielem selbständige Art, mit der der Verf. an seine Aufgabe gegangen ist. Bei einsichtiger, ausdrücklich hervorgehobener Berücksichtigung maſsgebender Leistungen ist im einzelnen nicht weniges neu gestaltet, und gleichzeitig ein pädagogischer Blick gezeigt worden, der anerkannt werden muſs. Zunächst in der Formenlehre. Überall sucht F. den Regelstoff (vgl. z. B. die Geschlechtsregeln) in einer alles Entbehrliche ausscheidenden, leicht faſslichen und vor allem selbständig gefundenen Form zu geben. Nur das Typische ist — in strenger Befolgung der neuen Lehrpläne — herausgehoben und durch statistische Verwertung von Cäsar, Nepos und Ciceros Reden gewonnen. Besonders gefällt mir, daſs die Paradigmen der Deklinationen und Konjugationen möglichst beschränkt und, zumal bei letzteren, teilweise nicht durchgeführt sind. Gewiſs dürfte auch dieses Verfahren nach seinem Teile dem wichtigen Ziele dienen, die Schüler vor mechanischer Lernarbeit zu bewahren und dafür ihr eigenes Denken von früh an zu üben. Dagegen halte ich es für zu weitgehend, nach dem Beispiele Scheindlers statt des Supinums das Part. perf. pass. masc. oder das Part. fut. act. aufzuführen, auſserdem den Infin. praes. act. gar nicht als Stammform zu berücksichtigen. Wozu einem ganz vereinzelten, ich möchte sagen absonderlichen Vorgang nacheifern? Nicht als ob ich einem grundsätzlichen mumienbildenden Beharrungszustande in grammatischen Aufstellungen das Wort reden wollte! Durch nichts wohl ist mehr Segen gestiftet worden als durch die manchem Philologenherzen abgerungene Dahingabe süſser Gewohnheiten des urväterlichen Regel- und Formelschlendrians. Man hüte sich aber vor Extremen, schon im Interesse der Schüler! Der Umstand, daſs die Supinformen doch immer noch von dem Chor der Schulgrammatiker festgehalten werden, empfiehlt derartige mikrologische Reformen nicht; um so weniger, als es niemandem benommen

Digitized by Google

ist, die beanstandeten Formen als Perfektpassivgrundformen im Neutrum gelten zu lassen. Als längst überwundener Kleinkram müſsten auch Quantitätsbezeichnungen wie cōniūnctiō, abstrācta, cōnscīscō über Bord geworfen werden. Der für den höheren Unterricht eingeschlagene neue Kurs will von diesen Pedanterieen und Unnatürlichkeiten nichts mehr wissen, und mit Recht. Ist der Verf. in solchen Dingen zu weit gegangen, so hätte er anderseits für die mnemonischen Interessen der Schüler durch typographische Hilfsmittel noch besser sorgen können, als es mit der angemessenen, in reichlicher Hervorhebung wichtiger Dinge das Mögliche leistenden Ausstattung seines Buchus bereits geschehen ist. Warum ist fetter Druck z. B. nicht bei liberi und li**bri** (§ 21), bei lapidis, pulveris, sanguinis (§ 38), afui und affui (§ 82), bei den Formen von posse, ferre und velle verwendet, und warum entbehren zahlreiche Formen gewisser unregelmäſsiger Verba (risi, suasi, fodi, clausi, divisi, emi, fictus, affixus u. s. w.) entsprechender Hervorhebung?

Im einzelnen habe ich folgendes zu bemerken:

In § 2 sind die Doppelkonsonanten unerwähnt geblieben, und in § 3 kommt mir die auf die Aussprache des c gehende Regelgebung etwas gekünstelt vor. — Die Definition der Substantiva (§ 8) findet nicht meinen Beifall, da der Gegensatz zwischen den beiden Klassen („Räumliches oder Greifbares" und „Raumloses oder Eigenschaft") nicht scharf genug herausgearbeitet ist. — Die allgemeine Genusregel (§ 9) ist nachgerade zur crux grammaticorum geworden. Faſsbaender führt unter Nr. II die hergebrachte Reimregel an, nach der „die Städte weiblich sind benannt". Unmittelbar darauf aber wird als Ausnahme bemerkt, daſs „bei den nicht auf -us endigenden Namen von Städten und Ländern das Geschlecht nach der Endung bestimmt wird". Kann der Schüler solche Vorschrift verstehen, und welche Geltung behält schlieſslich die Hauptregel? — Die in eine Anmerkung (§ 12) verwiesene Unterscheidung zwischen „Wortstock" und „Wortstamm", die zum Repertoire einer zeitgemäſsen Sprachlehre gehört, findet zu geringe praktische Verwertung. Gar nicht erfährt man, von welcher Bedeutung die Erkenntnis des W o r t s t a m m e s ist. — Vermiſst wird ein Wort über das Fehlen des A r t i k e l s im Lateinischen. — Von den unter § 14, B und § 20 erwähnten Participien muſste aus didaktischen Gründen wenigstens eins nach Bedeutung und Beugung vorgeführt werden, und aus denselben Gründen hätte es sich empfohlen, neben dem vollständigen Paradigma puer ein Wort mit ausgestoſsenem ĕ zu bringen — in kräftigster Hervorhebung durch den Druck!

Wie schon bemerkt, ist es Faſsbaenders sehr richtiger Grundsatz, Lehr- und Lernpublikum mit dem ebenso schwerfälligen wie heilig gehaltenen Troſs paradigmatischer Selbstverständlichkeiten zu verschonen. Doch geht er mir, auch was die dritte Deklination

Digitized by Google

anlangt, etwas zu weit. Mit den wenigen Beispielen konsonantischer Stämme (dolor, genus, acer) ist dem Zwecke des Buches nicht gedient. In solchem müssen Abwandlungen von i-Stämmen (arx, hostis, mare) als klare Typen für das Auge des Schülers Platz finden. Der Ersatz durch die Deklination von acer ist nicht genügend. Überdies fehlt eine a priori gegebene Klassifikation (§ 25). Die Substantiva werden, ohne nach ihrem (konsonantischen) Charakter bestimmt zu sein, abgewandelt, so daſs die unvermittelt folgende Charakteristik von acer überraschen muſs. Gewiſs ist ein Hinweis auf die i-Deklination wichtig. Eben darum muſste aber auch ein umfassenderer Gebrauch von dieser Bestimmung für die Gewinnung eines maſsgebenden Prinzips in der Behandlung zusammengehöriger Besonderheiten (§ 31 II, § 32, § 33) gemacht werden. Eine straffere Zusammenziehung sonst disparat erscheinender Dinge wäre der didaktische Gewinn für die zweckmäſsige Darbietung jener dem Schüler schwierigen Partie gewesen. — Daſs die Participien eine stärkere Hervorhebung verdient hätten, war schon bemerkt. Dafür konnten entlegene Vokabeln (fustis, codex) entbehrt werden. — Die Hauptregel des § 41 findet nicht meinen Beifall. Weshalb wird ein Nomen wie caput in den Zusatz verwiesen, um doch als besonders bemerkenswert gekennzeichnet zu werden? — § 47 fehlt die Form tribubus, während das Wort selbst unmittelbar darauf als Vokabel genannt wird (§ 48). — § 55 durfte ein besonderer Hinweis auf den Grund der umschreibenden Steigerung nicht fehlen. Aufgefallen ist mir die Bildung magis praecipuus, maxime praecipuus. Welche Belege aus Schriftstellern hat der Verf. für diese Zusammenstellung gefunden? — Wenn in § 58 multus, plus, plurimus neben einander genannt wurden, so muſste ein Wort über die Natur der Form plus geäuſsert werden. — Über die unbestimmten Fürwörter (§ 69, 1—4) habe ich mich bereits in der Anzeige des Grosseschen Programms (Januarheft dieser Zeitschrift, 1894) geäuſsert; ich wiederhole, daſs sie der Syntax zuzuweisen (z. B. quisque zu § 218) oder beim Vorkommen in der Lektüre zu besprechen sind. Statt quisque hätte übrigens quivis viel eher eine Hervorhebung verdient, denn dies darf der Schüler mit den geringeren Skrupeln gebrauchen. — In der Zahlwörter-Tabelle treten wichtige Bildungen zu wenig durch den Druck hervor. Auf unus et vicesimus folgt gleich duodetricesimus. Wie soll nun der Schüler „der zweiundzwanzigste" u. s. f. bilden? Ein Abdruck gerade dieser Formen wäre dankenswerter gewesen als derjenige des dem Schüler nie begegnenden bis millesimus. Ferner muſste so gut wie milia auch mille selbst charakterisiert und zur Erläuterung seines Gebrauches mit einem Beispiel bedacht werden (§ 75). — § 80 vermisse ich die Angabe des Teilungsprinzips, das für die Tempora zu gelten hat. — § 87: Beim Infin. Fut. Pass. fehlt ein Hinweis auf die unveränderliche Form, und zu § 91 hätte eine Erklärung

Digitized by Google

des Begriffes „Semideponens“ (die Verba selbst § 112 und § 130) gehört. — Zu § 100—103 bemerke ich, daſs Formen wie sonaturus und secaturus schon von Harre über Bord geworfen sind. — § 106: recenseo und suscenseo sind entbehrlich. Dasselbe ist zu sagen von dissuadeo (§ 108), luo (§ 116), contradico (§ 120), protego (ib.). — Ich billige es sehr, daſs statt ungewöhnlicher Simplicia von vornherein Komposita gesetzt sind; doch konnten uro, figo, spargo u. ä. genannt werden.

Die Behandlung des syntaktischen Stoffes macht im groſsen und ganzen einen günstigen Eindruck. Indessen bleibt manches anzumerken. Die Regel § 172, Zus. 2 klingt mechanisch. Der Schüler muſs doch, was gerade für das erste Beispiel ea — quae zutrifft, erfahren, in welchem Falle (nicht ob selten oder häufig) Pronomina und Adjektiva pluralisch gebraucht werden. — § 173 samt Zusatz ist überflüssig. Sollen diese Selbstverständlichkeiten noch breit getreten werden? — § 174: indignor c. acc. ist zu verwerfen. Recht zweckmäſsig wäre es gewesen, wenn der Verf. nicht das im Zusatz Vermerkte als vereinzelte Erscheinung betrachtet, sondern die Natur des pronominalen Neutrums in verallgemeinernder Weise, also unter Heranziehung von § 180 und § 199 behandelt hätte. — § 176: Die Bedeutung von convenio = „ich treffe zusammen“ ist — schon mit Rücksicht auf das folgende Beispiel — nicht glücklich gewählt. — § 178 ermangelt einer präzisen Fassung. Es heiſst, daſs die betreffenden unpersönlichen Verben den Genetiv .... der Sache regieren, und dabei wird als erstes Beispiel geboten: Eorum nos miseret, qui — non requirunt. In demselben Zusammenhang wird von decet gesprochen. Der Schüler vermutet leicht, daſs es gleichfalls ein unpersönliches Verbum ist, wird aber durch das Beispiel: Parvum parva decent irre geführt. — § 180 ist mir nicht verständlich. — In § 183 befremdet der Ausdruck „Maſs der Ausdehnung in der Zeit“ um so mehr, als in § 209, 3 keine Erklärung dieses Ablativs der Zeit gegeben wird. Überdies war von der Ausdehnung im Raume als der ursprünglichen Anschauung zuerst zu sprechen. — Die Konstruktion von invidere (§ 185, Zus. 2) konnte durch einfache Anpassung an den deutschen Ausdruck verständlicher gemacht werden, und prospicio aliquo = „schaue aus wohin“ bleibt am besten ganz weg. — Über die von den Schulgrammatikern mit unglaublicher Zähigkeit und Unkenntnis festgehaltene Regel vom Dat. poss. habe ich mich in meiner Spezialuntersuchung (Progr. Bergedorf 1892) mit hinreichender Ausführlichkeit ausgesprochen und wenigstens den Ciceronianischen Sprachgebrauch vor allerlei Zumutungen bewahrt. Die Ergebnisse jener Untersuchung haben bereits praktische Verwertung gefunden. Hier will ich nur bemerken, daſs die von Faſsbaender gebrachten Beispiele Lacedaemoniis de principatu cum Atheniensibus certamen fuit und Cum his mihi res sit keine Belege für den echten

possessiven Dativ sind, da dem esse nicht der Begriff der Aneignung zu Grunde liegt, sondern der Dativ von einem mit esse zu einem Ganzen verschmolzenen Gemeinschaftsbegriff bestimmt wird. — Mit obigem Hinweis ist für mich auch erledigt, was ich über § 190 und dessen Zusatz wie über § 191, Zus. zu sagen habe. Nur hinzufügen will ich, daſs der Genet. definitivus hätte erwähnt werden müssen, — schon mit Rücksicht auf gewisse Genetivverbindungen der neueren Sprachen. — § 199 muſs der Ausdruck „welcher etwas daran gelegen ist“ geändert werden. — § 202 ist die Vorschrift, daſs der Abl. comp. statt quam mit dem Nominativ oder Akkusativ steht, in dieser Allgemeinheit nicht den sprachlichen Thatsachen entsprechend und für den Schüler ungeeignet. — Zu § 203, Zus. 2 habe ich zu bemerken, daſs die beiden Bedeutungen „nötig sein“ und „bedürfen“ für opus esse unmöglich neben einander stehen können; am besten wird die ganze Fassung geändert. — In § 207, Zus. fehlt die Charakteristik der Genetive tanti, quanti u. s. w. — § 214, Zus. 3 muſste belli domique genannt werden. — Was hat sich der Verf. in § 215, Zus. 2 (Beispiel: suus cuique erat locus) bei der Bemerkung gedacht, daſs suus in der Bedeutung „sein eigener“ auch in Beziehung auf ein Objekt desselben Satzes steht? — Das führt mich auf die syntaktischen Eigentümlichkeiten der Pronomina, die m. E. unzweckmäſsig vor der Consecutio temp. von F. behandelt werden. Der Verf. sieht sich genötigt, schon beim Pron. reflex. von innerlich abhängigen Sätzen zu sprechen, die doch nur in ihrem organischen Zusammenhange mit dem genannten Sprachgesetze nach ihrem Wesen aufgezeigt und begriffen werden können. (Vgl. § 256.) — In § 219 und sonst begegnet die hergebrachte Unterscheidung von Haupt- und Nebentempora. Es ist höchste Zeit, daſs dieser grammatische, im Schüler leicht falsche Vorstellungen erweckende Zopf allgemein beseitigt werde. Zudem wird das Perf. praes. nicht nachdrücklich genug als Tempus der Gegenwart hervorgehoben. In der Aufzählung (§ 219) fehlt es ganz. — § 226 ist das Beispiel: Dum vitant stulti vitia u. s. w. als Beweis für die aufgestellte Regel, daſs dum im Lateinischen mit anderen Zeiten als im Deutschen verbunden wird, unpassend gewählt. — In § 227 wird ohne Not die an ungeeigneter Stelle (§ 215, s. o.) bereits gewonnene und allein richtige Bezeichnung der „innerlich abhängigen Nebensätze“ aufgegeben. — Der ganze § 228 ist entbehrlich; sein Inhalt ist der Besprechung bei der Lektüre vorzubehalten. — Gar nicht verstanden habe ich die Behauptung (§ 230, 2), daſs der Conj. fut. in Folgesätzen, namentlich bei quin stehe. Die Verweisung auf § 236 ist mir ebenso unverständlich. — Für den unabhängigen Konjunktiv (§ 232 fg.) fehlt eine judiziöse Anordnung der verschiedenen Formen. Erst waren die in Betracht kommenden Satzgattungen unter gleichzeitiger Angabe der bei negativer Fassung anzuwendenden Nega-

Digitized by Google

tionen zu bestimmen, dann konnten die verschiedenen Nüancierungen folgen. — Daſs nach den unpersönlichen Verben des Geschehens mit adverbialem Zusatze quod mit dem Indikativ steht (§ 235, Zus. 1), ist mindestens ungenau ausgedrückt. Was für Adverbia müssen es denn sein? — § 241 ist änderungsbedürftig, da die Regel zu äuſserlich gefaſst ist. — § 245 (Zus. 2) wird im Widerspruch mit den Beispielen und daher unverständlich von Vergleichungssätzen gesprochen. — § 249 empfehle ich dem Verf. zur Umarbeitung. — In § 253 (Zus. 1) ist das alleinstehende Beatum esse ohne Sinn, und in § 254 fehlt das Wichtigste, nämlich die Charakteristik der Daſs-Sätze nach ihrem Inhalt. — § 256 wäre der Ort für die in § 216 vorweggenommene Regel vom Pron. reflex. gewesen (s. o.). — In § 258 (Zus. 1) ist die Übersetzung „ich gebe zu, daſs" für concedo aliquid esse sowohl sprachlich als didaktisch schlecht gewählt. Mit dem folgenden moneo a. e. und dem im 5. Zus. erscheinenden nego aliquid esse ist es nicht anders. — Die in § 264 Zus. 1 und 2 gebrachten Beispiele sind auſser allem Zusammenhang und darum in solcher Form pädagogisch verwerflich. Ich habe über diesen Punkt noch des weiteren zu reden.

Am meisten nämlich dürfte der Verf. an seinen Beispielen zu bessern haben. Mit den in der Vorrede ausgesprochenen Grundsätzen bin ich einverstanden. Es ist aber hauptsächlich die Form, die mich zu Ausstellungen veranlaſst, das Zusammenhanglose, Torsoartige, wodurch manches in ungünstiger Weise auffällt. Ich mache auf diesen Mangel darum besonders aufmerksam, weil er den meisten Schulgrammatiken anhaftet und viel zu wenig gerügt wird. Das erste Beispiel in § 217 fängt mit Quo facto, eines in § 227 mit Quae res, das zweite in § 236 mit Neque, das in § 248 Zus. 2 gegebene mit Quod an. In § 190 beginnt ein Beleg mit Est autem. Zahlreich sind die in dieselbe Kategorie gehörigen Sätze mit unverständlichen Fürwörtern. Ich schreibe nur aus, was sich § 184 findet: Locutus est pro his Divitiacus, und verweise im übrigen auf die §§ 184, Zus. 2. 187. 188. 190. 193, Zus. 215. 223, 1 (ganz besonders anstöſsig!). 228. 237, Zus. 5. 241. 242, a. 258. Von den fragmentarischen Satzgebilden nenne ich aus § 172, Zus. 1: Flumen, quod appellatur Tamesis, aus § 184, Zus. 1: Pugnare pro patria, aus § 241: Priusquam incipias consulto, aus § 245, Zus. 2: alle drei Beispiele, § 253, Zus. 1: Beatum esse. Endlich erkläre ich das in § 235, Zus. 2 gebrauchte Beispiel für verkehrt und rate dazu, statt des in § 246, 3 gewählten Beleges, der die ausschlieſslich dichterische Struktur von tentare bietet, einen anderen mit besserem Sprachgebrauch zu bringen.

Es wird dem Verf., wenn er das Facit dieser kritischen Durchmusterung zieht, klar sein, wieviel seinem Buche noch an der Vollkommenheit fehlt. Hierin soll kein Verdammungsurteil

Digitized by Google

liegen. Etwas schlechthin Fertiges ist bisher selten einem Haupte entsprungen, am seltensten dem eines Verfassers von Schulbüchern. Es kommt allein darauf an, das positiv Geleistete anzuerkennen, und in dieser Erwägung wiederhole ich, was ich zu Anfang geurteilt habe, daſs die Anlage der Faſsbaenderschen Sprachlehre sowie die Formulierung der Vorschriften im einzelnen aller Achtung wert ist. Eben weil das Buch von vornherein einen günstigen Eindruck auf mich machte, unterzog ich mich der Mühe einer möglichst eingehenden Untersuchung, deren Ergebnisse ich hiermit dem Verfasser zur Nachprüfung und Benutzung unterbreite.

Glückstadt. Richard Schenk.

A. Rieder, Vorlagen zu lateinischen Retrovertierübungen für I und II A. Königsberg i. Pr. 1894, Hartungsche Verlagsbuchdruckerei. 139 S. 8. 1 M.

Da nach den neuen Lehrplänen die Erörterung grammatischer Fragen bei der Lektüre ausgeschlossen, aber nur eine grammatische Stunde in der Woche im lateinischen Unterricht für IIA und I angesetzt ist, so sind von Fachlehrern verschiedene Versuche gemacht worden, um grammatische Sicherheit, ohne welche die von den Lehrplänen gestellte Aufgabe schlechterdings nicht erreicht werden kann, bei den Schülern zu erzielen. Einen solchen glücklichen Versuch dieser Art hat Rieder gemacht, indem er mit nur geringen Veränderungen aus lateinischen Schriftstellern — Schulschriftstellern und Neulateinern — sehr zweckmäſsig ausgewählte Vorlagen zum Retrovertieren, 30 für I und 25 für IIA, liefert. Er rät, wöchentlich von einer Lektürestunde 15 bis 20 Minuten ein von den Schülern im Laufe der Woche zu Hause durchgearbeitetes Stück in der Schule übersetzen zu lassen; daſs infolge dessen das Schreckgespenst der Überbürdung wieder auftauchen wird, steht gewiſs nicht zu befürchten.

Ist gegen die vorsichtig vorgenommenen Veränderungen auch kein Bedenken zu erheben, so ist doch nicht recht abzusehen, weshalb die Stelle aus dem bekannten Trostschreiben des Servius Sulpicius zweimal (S. 23 u. 69), und zwar verschieden, ja beide Male anders, als wir in Ciceros Briefen lesen, angeführt und nicht unter andern lieber *iaceant* als *iacent* gegeben ist, wie ich auch S. 49 Z. 5 v. u. den Konjunktiv *supersit* vorziehen möchte. S. 90 und 91 stimmt die Übersetzung nicht, indem dort „aus guten Freunden“, hier *ex inimicis* geboten wird. Da die Schüler gelernt haben, die lateinischen Monatsnamen als Adjektiva zu behandeln, so würde es sich empfehlen, S. 73 a *Kalendis Augusti* zu verändern; auch *sponte* ohne Pronomen (S. 33) ist nicht zu empfehlen, ebensowenig *vox* für „Ausspruch“ statt *illud* (S. 17) und *bene intellegeret* S. 25 statt *probe i.* oder *qui haud nesciret.* — Napoleon S. 23 ist wohl sicherer *Napoleonis* abzubeugen. Das Verdienst Ciceros bei der Entdeckung der keineswegs überaus gefährlichen Catilinarischen

Digitized by Google

Verschwörung ist wohl S. 32 zu sehr erhoben, da der Zufall dabei ihm zu Hilfe kam. S. 35 Z. 5 v. u. würde ich *priscae fidei*, S. 43 *saeptum* vorschlagen.

Als Anhang sind auch einige Vorlagen zu griechischen Retrovertierübungen beigefügt, da ohne Sicherheit in der Grammatik auch keine Sicherheit in der griechischen Lektüre erreicht werden kann, der Lehrer aber diese Sicherheit in der griechischen Grammatik bei seinen Schülern zu fördern um so mehr bestrebt sein mufs, da das griechische Skriptum in IIA und I fortgefallen ist.

Die wenigen Druckfehler verbessert jeder Leser leicht selbst. Die Benutzung des Büchleins ist den Gymnasien sehr zu empfehlen.

Insterburg. E. Krah.

M. Tullii Ciceronis Epistulae selectae. Für den Schulgebrauch erklärt von P. Dettweiler. Gotha 1894, Fr. Andr. Perthes. X u. 223 S. 8.

Der durch seine Officien-Ausgabe rühmlichst bekannte Verf. bietet uns hier eine Ausgabe der Briefe, die nach allen Richtungen eigenartig ist und sich zweifellos in der Schule rasch Eingang verschaffen wird.

Ein Hauptvorzug ist die Beschränkung auf 64 Briefe; selbstverständlich rechnet der Verf. dabei nicht darauf, dafs selbst diese in der Schule sämtlich gelesen werden können. Aber es sind genug, um dem Lehrer Freiheit der Wahl und die Möglichkeit der Privatlektüre zu gestatten, und ängstliche Gemüter, die in einem Jahre nicht dasselbe zu lesen wagen wie im anderen, finden reichlich Stoff für zwei Jahre.

Dabei wird man aber bei dieser Beschränkung nichts vermissen, was für einen Unterricht, der in der Lektüre eine Unterstützung der Geschichte sucht, wie dies die neuen Lehrpläne fordern, und der zugleich nach Konzentrationsrücksichten verfährt, wie dies ebenfalls in letzteren verlangt wird, wesentlich und für die Jugendbildung wertvoll ist. Tritt also in erster Linie dasjenige Briefmaterial naturgemäfs in den Vordergrund, das geeignet ist, die Entstehung der Cäsarischen Monarchie und des Augusteischen Prinzipats zu erklären und zu veranschaulichen, indem diese beiden Männer und ihre Gehülfen dem Schüler näher gebracht werden, so ist doch dieser Gesichtspunkt durchaus nicht allein bestimmend gewesen. Die Sammlung ermöglicht es vielmehr, auch Ciceros Leben und litterarische Entwickelung zu verfolgen, das soziale und wirtschaftliche Treiben der Zeit vorzuführen und ihre ethischen Beziehungen zu verstehen. Damit ist bei gröfster Beschränkung eine Allseitigkeit der Ausbeute ermöglicht, die den bisherigen weit umfangreicheren Briefsammlungen regelmäfsig abging.

Digitized by Google

Die didaktische Verwertung des Materials ist im wesentlichen nach den Grundsätzen erfolgt, die sich in der Ausgabe der Officien bewährt haben. Kurze prägnante Überschriften und konzise Angaben des Gedankengangs, endlich Hervorhebung der Hauptgedanken und Hauptpersonen durch den Druck führen den Schüler ausreichend in das Verständnis ein und locken ihn zur selbständigen Überwindung der Schwierigkeiten, denen nun seine Kräfte gewachsen sind. Obgleich der eigentlich philologische Teil (Textgestaltung u. s. w.) für eine Schulausgabe Nebensache ist, so soll doch nicht unerwähnt bleiben, dafs auch derjenige, der an dieses Evangelium glaubt, seine Erwartungen erfüllt sehen wird. Die eigentliche Erklärung ist sehr glücklich, und man sieht Schritt vor Schritt, dafs man es hier mit Dingen zu thun hat, die nicht in der geläufigen Art zustande gekommen sind, bei der aus zwei Büchern ein drittes gemacht wird, sondern dafs in reicher Unterrichtserfahrung selbständig gewonnener und stets wieder an den Ergebnissen der Wissenschaft geprüfter und geläuterter praktisch wertvoller Arbeitsertrag mitgeteilt wird.

Im Interesse eines wirklichen Sachunterrichtes ist deshalb dem Buche die weiteste Verbreitung zu wünschen.

Giefsen. Herman Schiller.

E. Zimmermann, Übungsbuch im Anschlufs an Cicero, Sallust, Livius zum mündlichen und schriftlichen Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, nach den Anforderungen der neuen Lehrpläne. Dritter Teil. Übungsstücke im Anschlufs an das 21. Buch des Livius. Berlin 1893, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder). 74 S. 8. 0,80 M.

Das vorliegende Bändchen nimmt, mit Ausnahme weniger und kurzer Partieen, den Übersetzungsstoff aus dem 21. Buche des Livius. Was an den beiden ersten Teilen des Übungsbuches mehrfach bemängelt und als Erschwerung im Gebrauche dieser bezeichnet wurde, dafs bereits die ersten Übungsstücke auf spätere Kapitel der Pompejana und Ciceros Katilinarien, wie Sallusts Verschwörung Katilinas Bezug nehmen, ist hier vermieden worden; es gereicht also diese Anordnung dem vorliegenden Bändchen zum Vorteile. Auch darin ist ein Vorzug zu erblicken, dafs der Verf. es verstanden hat, einige Gruppen von Übungsstücken zu schaffen, welche sich an hervorragende Personen oder Ereignisse aus des Livius Schrift anschliefsen; eben hierdurch wird der Zweck, den die Übungsbücher verfolgen, nach der Seite hin vollständiger erreicht werden, dafs sie ein gründliches Verständnis des Schriftstellers herbeiführen helfen. Dafs dagegen minder wichtige Stellen und solche, die sprachlich besondere Schwierigkeiten bieten oder seltener vorkommende Wörter und Wendungen enthalten, kurz behandelt worden sind, mufs ebenfalls gebilligt werden. Anders aber gestaltet sich die Antwort auf die Frage, ob bei dem reichen

Stoffe, den das 21. Buch bietet und den der Verf. auch unter Variation oft desselben Themas aufs geschickteste umgeformt hat, eine Benutzung anderer Quellen notwendig war, um in Übungsstücken, die vom ursprünglichen Schriftstücke etwas abseits liegen, historische und antiquarische Verhältnisse zu behandeln, die vom Schriftsteller, sicherlich nicht ohne Grund, nur angedeutet worden sind. Hat der Verf. beabsichtigt, damit die historischen Kenntnisse der Schüler zu erweitern und zu vertiefen, so mufs andererseits darauf hingewiesen werden, dafs der erste Zweck die Übersetzung ins Lateinische ist; dafür aber findet der Schüler in den über diesen Stücken verzeichneten Kapiteln nicht immer die wünschenswerte sprachliche Handhabe.

Der deutsche Ausdruck ist, wie in den beiden früheren Heften, zumeist gewandt. Eine Andeutung durch den Druck, an welchen Stellen Periodisierung zu erfolgen hat, wäre auch hier dringend erwünscht. Indessen, dies Heft weist in verschiedenen Hinsichten Vorzüge gegen die früheren auf und darf deshalb warm empfohlen werden.

Stralsund. F. Thümen.

---

1) **Wilhelm Ricken, Neues Elementarbuch der französischen Sprache.** Berlin 1893, Wilhelm Gronau. IV u. 141 S. 8. 1 M.

Dem Eifer der Verfechter der neuen Methode verdanken wir eine ganze Reihe französischer Unterrichtswerke, von denen manche von wirklicher Sachkenntnis und unleugbarem Geschick zeugen. Zu den letzteren gehört das Neue Elementarbuch. Ein Umstand nimmt von vorn herein für dasselbe ein. Kaum war der Regen der neuen Lehrpläne gefallen, da schossen fast über Nacht die Schulbücher zur vergänglichen Pilzenherrlichkeit empor: der Verf. des vorliegenden Werkchens, der schon früher auf diesem Gebiete thätig gewesen ist und deshalb ein umfangreiches Material zur Hand haben mufste, ist erst jetzt damit an die Öffentlichkeit getreten. Es giebt also doch noch immer pädagogisch schriftstellernde Philologen, aus deren Horaz die Stelle v. 388 lib. II Epist. III nicht ganz gestrichen ist.

Den Forderungen der induktiven Methode gemäfs bildet das Lesestück den Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichts. Da kommt es in erster Linie darauf an, dafs dem Schüler ein Sprachstoff vorliegt, der nach Inhalt und Form ihn anregend beschäftigen und weiter fördern kann. Nach Ansicht des Ref. hat der Verf. diese Aufgabe besser als sonst jemand gelöst. Gedichte, Erzählungen, Gespräche und Beschreibungen folgen im anmutigen Wechsel auf einander, im angemessenen Stufengange von dem ganz Leichten zum minder Leichten fortschreitend und so allmählich zum Schwierigern gelangend, dessen Beherrschung schliefslich den Gebrauch eines besonderen Lesebuchs ermöglicht. So

Digitized by Google

ist vor allem bei der Auswahl, Gestaltung oder Erfindung der ersten Sprachstücke ein groſses Gewicht auf sprachliche und sachliche Einfachheit gelegt. Der Verf. hat nie aus dem Auge verloren, daſs (um an dieser Stelle, wie unten mehrmals, seine eigenen Worte anzuführen) „hier, wenn der Lehrer vor Ärger und Verzweiflung geschützt, wenn die Freudigkeit des Lernens, wenn das natürliche Interesse am Anfangsstudium an den grundlegenden Übungen sorgfältig gepflegt werden soll, alle vermeidbaren Schwierigkeiten aus dem Wege geräumt werden müssen; denn auch dann bleibt dem Schüler noch genug zu thun, wofern man sich nicht mit oberflächlichem Wissen begnügt, sondern strenge, feste Verarbeitung des Stoffes nach den Gesichtspunkten der lautlichen und buchstäblichen Gestaltung des einzelnen Wortes, der Verknüpfung der Einzelworte zu Wortgruppen und Sätzen, der inneren freieren Verwendung des Neuen im Sprechen und Schreiben sich zum Gesetz macht“.

Die Nummen 1 bis 7 bieten vornehmlich den Stoff für die praktischen Übungen zur Erwerbung einer richtigen Aussprache. „Daſs deren Schwierigkeiten sorgsam verteilt sind, daſs beispielsweise 1a und 1b keine Nasalvokale enthalten, daſs dann in 2a und 2b ã und õ eingeführt und tüchtig geübt werden, in 3a und 3b ã und õ folgen, mag auch noch der Beachtung der Fachgenossen empfohlen werden“. Heiſst das aber wirklich alle theoretischen Lautgesetze fernhalten, wenn der Verf. in der Übung 2a, 5 dem Quartaner erzählt: „Die Nasalkonsonanten n und m haben den vorhergehenden mit ihnen in derselben Silbe stehenden reinen Vokallaut verdorben (getrübt, nasal gemacht) und sind dann gestorben.“? Die übrigen (31) Nummern dienen hauptsächlich dazu, daſs das durch die Lehrpläne bestimmte Pensum in der Formenlehre zur Anschauung gebracht wird. Grund zu Ausstellungen dürfte Nr. 16 geben. Man lese:

Aux enfants de l'école.

Enfants de l'école,
Travaillez gaîment:
Chaque instant s'envole;
Profitez du temps.

Aimez votre frère,
Aimez, servez Dieu:
Au ciel, sur la terre,
Vous serez heureux.

Wenn man auch diese Verse „mit dem nötigen Interesse für die Sache und mit einigem Sinn für die Poesie der Kindheit in der Absicht durchliest, ihren erwärmenden Einfluſs auf das jugendliche Gemüt, auf das kindliche Denken und Empfinden abzuschätzen“, wird man doch kaum den Eindruck gewinnen, daſs die plattfüſsige Moral, die aus ihnen spricht, „als ein des poetischen Reizes nicht entbehrendes, auch den Erwachsenen noch anheimelndes Lebensgemälde und als ein wirklich guter Stoff für den grundlegenden französischen Unterricht gelten“ kann. Von

Digitized by Google

den beiden Reimschnitzern gaîment-temps und Dieu-heureux will Ref. schon gar nicht reden.

Zu den einzelnen Sprachmustern gehören Übungen, die jedoch praktischer Weise örtlich getrennt sind und schon durch den Druck anzudeuten scheinen, dafs sie als integrierender Teil des Ganzen nicht angesehen sein wollen. Diese haben die Bestimmung, den jeweiligen Lernstoff zum sichern Besitz des Schülers zu machen. Ref. fürchtet nur, dafs der Verf. in dieser Beziehung zuweilen zu hohe Anforderungen stellt: eigentlich sollen alle grammatischen und idiomatischen Wendungen des betreffenden Lesestücks, selbst wenn sie noch nicht zur Lehraufgabe der Klasse gehören, mit den Schülern eingeübt werden. So bereits in Nr. 11 der Gebrauch der unselbständigen Personalpronomina und damit (in den einfachen Zeiten) die Konjugation der Reflexiva, von Nr. 16 an der Gebrauch der selbständigen Pronomina, ja bei Nr. 20 werden gleich die im Stück selbst gar nicht vorkommenden Ordinalia gelernt. Doch da hat der Lehrer vollständig freie Hand.

Das grammatische Pensum erledigt knapp und übersichtlich ein besonderer Abschnitt. Von III B ab sind die Lehraufgaben für Gymnasien und Realgymnasien nicht mehr genau dieselben; daher ist das für die letzteren Anstalten besonders Geforderte durch kleineren Druck von dem gemeinsamen Pensum unterschieden. Dem Verf. mufs man ohne weiteres zugestehen, dafs er hier, trotz aller Kürze, alles, was er gelernt wissen will, in einer Form bietet, die, obgleich präzis, dennoch für den Schüler durchaus verständlich bleibt. Dabei berührt es den Lehrer aufs angenehmste, dafs die Ergebnisse der wissenschaftlichen Grammatik nicht so weiter ignoriert sind wie in manchen ähnlichen Schulbüchern, in denen nach französischem Muster die beiden Konditionale noch immer als ein besonderer Modus gelten, in denen die Bildung des Futurs I und Konditionalis I auf ganz mechanische Art behandelt wird, ohne irgend ein Eingehen auf deren eigentliche Bedeutung, die sich aus der Umschreibung von selbst ergiebt. Das alles und vieles andere findet sich hier nicht vor. So hat sich endlich in den Konjugationsparadigmen der Konjunktiv von dem unleidlichen que, mit dem er herkömmlichermafsen zusammen gelernt wurde, und das deshalb der Schüler, wie es jeder Lehrer in den mittleren und höheren Klassen sattsam erfahren hat, mit diesem Modus zu verbinden pflegte, befreit und ist dafür ein Konzessivverhältnis mit quoique eingegangen. Hingegen dürfte einiges — wie bei den Übungen — zu früh verlangt oder für die Klassenstufe zu hoch gegriffen sein, manches ins Gymnasium überhaupt nicht hineingehören. Da möchte der Verf. entgegen den Lehrplänen schon in IV die orthographischen Regeln über die Verben auf cer und ger durchnehmen, schon der III B die Kenntnis des Unterschiedes zwischen: „Elle s'est lavée

Digitized by Google

sie hat sich gewaschen, und elle s'est lavé les mains sie hat sich die Hände gewaschen“ zumuten. Und wie zufrieden würde der Professor sein, dem jedes Mitglied eines romanischen Seminars die nachstehende Darlegung geben könnte: „Der Stammesauslaut und die Form des Infinitivs: Résoudre ist entstanden aus dem lateinischen resólvĕre. Daraus entstand resolvre und resolre: resolre wurde resoldre und durch Vokalisierung des l zu u: résoudre. Aber nicht d ist Stammesauslaut, sondern lv. Daher heiſst der Plural des Präsens: nous résolvons, vous résolvez, ils résolvent. Der Singular des Präsens muſs, da lv Stammesauslaut ist und von diesen zwei Konsonanten der letzte unbedingt ausgestoſsen wird, zunächst résols, résols, résolt lauten, woraus dann résous, résous, résout entsteht. Daher: je résous, tu résous, il résout, nous résolvons, vous résolvez, ils résolvent“. Auch dürfte in einem Elementarbuch für Bemerkungen wie bei veux „x bloſses Schriftzeichen für s (l von vouloir zu u aufgelöst)“ oder bei Darstellung der Futurbildung der Verben auf evoir „Die Betonungsverschiebung und ihre Folgen leicht zu veranschaulichen: debere: devoir— deberabes (= debere habes): devras“ selbst in Gestalt von kleingedruckten Fuſsnoten kein Platz sein. Mit der Verdeutschung: Vokalstoſs für Hiatus scheint der Verf. selber nicht recht zufrieden zu sein, da er bei Erklärung der Form nous croyons lieber sagt: „y = i + hiatustilgendem j-Laut“.

Für seine deutschen Übungsstücke zum Übersetzen ins Französische kann der Verf. nur auf Dank rechnen. Jeder, der nach Lektüre der französischen Stücke und Durchsicht des grammatischen Teils wie der „Übungen in unmittelbarem Ausschluſs an die französischen Sprachstoffe“ sie eingehend prüft und dabei entdeckt, daſs kein einziges derselben die Aneignung eines neuen Wortes verlangt, da sie nur den erworbenen Sprachschatz zur Verwertung bringen sollen, wird die Sorgfalt anerkennen, mit der sie gearbeitet sind. Auch zweifelt Ref. ebensowenig wie der Verf., „daſs sie der allgemeinen Bildung wie der Sprachbefestigung gute Dienste leisten werden, sei es, daſs sie schon im ersten Jahre oder am Anfange des zweiten bei der Wiederholung des bis dahin verarbeiteten Stoffes, oder endlich erst im Anfang des dritten Jahres im Anschluſs an eine dann vorzunehmende Wiederholung zu Übersetzungsübungen verwandt werden“. Um die Verwendung dieser Stücke möglichst zu erleichtern, ist trotz ihres engen Zusammenhanges mit den französischen Sprachmustern ein deutsches Wörterverzeichnis, das sämtliche in ihnen vorkommenden Vokabeln in alphabetischer Reihenfolge enthält, am Schluſs angehängt.

Notwendiger als das Wörterverzeichnis sind die sogenannten Präparationen. In diesen sind die Vokabeln der französischen Musterstücke enthalten. Natürlich giebt es für jedes eine besondere Präparation, und in der Reihenfolge, wie die Wörter in jenem vorkommen, werden sie hier angegeben. Begreiflicherweise meint

Digitized by Google

aber der Verf. durchaus nicht, damit eine wirkliche Vorbereitung für das Lesestück zu bieten; vielmehr soll dieses in der Klasse, sogar, wenn möglich, ohne Benutzung des Buches in den Besitz des Schülers gebracht werden: erst nach Bewältigung des Stückes oder eines Teiles desselben sei es wünschenswert, dafs die darin vorgekommenen Vokabeln für sich zur Befestigung aufgegeben werden.

Wenn nun Ref. noch ein Gesamturteil abgeben darf, so ist es kurz folgendes. Trotz der im ganzen doch geringfügigen Ausstellungen, über die aufserdem der Verf. und vielleicht auch mancher Leser anders denken mag, bietet das Neue Elementarbuch für den Anfangsunterricht im Französischen an Gymnasien und Realgymnasien ein Hilfsmittel, wie es gegenwärtig nur von wenigen ähnlichen Büchern erreicht, von keinem übertroffen wird.

2) Wilhelm Ricken, Grammatik der französischen Sprache für deutsche Schulen. Berlin 1893, Wilhelm Gronau. IV u. 118 S. 8. 1,20 M.

Ein köstlich Ding ist es doch um eine gute Schulgrammatik! Dafs eine solche auch für den französischen Unterricht möglich ist, hat Knebel bewiesen. Leider ist sein Buch für Gymnasien geschrieben, denen für das Französische mindestens ebenso viele Stunden wie für das Lateinische zur Verfügung stehen. Deshalb erwartete Ref., dafs der Verf. des oben besprochenen Elementarbuches eine den wirklichen Verhältnissen entsprechende Grammatik, d. h. den grammatischen Oberbau zu dem genannten Werkchen liefern würde. Diese Erwartung hat sich nicht ganz als irrig herausgestellt.

Zunächst ist die Anordnung zu rühmen. Wie die Lehrpläne fordern, ist der Lehrstoff nach Redeteilen gruppiert; sowohl in der Formenlehre wie in der Syntax ist es das Verbum, das an erster Stelle und mit besonderer Sorgfalt behandelt ist, das den Schwerpunkt des Ganzen bildet. Natürlich ist Verwandtes, Analoges auch in zweckmäfsiger Weise zusammengebracht.

Die Fassung erbringt hier in noch höherm Grade wie im Elementarbuch den Beweis, dafs der Verf. mit der geschichtlichen Sprachforschung vertraut ist und sie geschickt dort heranzuziehen weifs, wo sie zur wirklichen Erleichterung des Verständnisses dienen kann. Dabei ist in der That, wie im Vorwort betont wird, die Gestaltung des Einzelnen und jedes gröfseren Ganzen oft überraschend einfach. Wie übersichtlich sind z. B. die Regeln über die Femininbildung der Adjektiva oder über den Gebrauch des Konjunktivs oder der Hilfsverben avoir und être! Dafs trotz der Benutzung mannigfacher Hilfsmittel die Ausarbeitung ein durchaus selbständiges Gepräge zeigt, davon kann sich der Leser fast auf jeder Seite überzeugen; dafs Wesentliches irgendwo übergangen sein dürfte, wäre auch ohne die Versicherung des Verf.s nicht anzunehmen. Die zahlreichen, teilweise recht umfangreichen

Digitized by Google

Fuſsnoten sollen meist für die gelegentliche Erweiterung des grammatischen Wissens bei Wiederholungen in den obern Klassen sorgen.

Den Hauptvorzug des Buches findet Ref. in der strengen Durchführung des Prinzips der Anschaulichkeit. „Insbesondere ist in der Syntax bei der Auswahl der Musterbeispiele, aus welchen sich das nachfolgende Gesetz oder die Regel wie von selbst ergiebt, auf die unmittelbare Faſslichkeit und Anschaulickeit der in ihnen zum Ausdruck gebrachten Gedanken gebührendes Gewicht gelegt worden. Sie sind nämlich zum weitaus gröſsten Teile den wesentlich im Anschauungskreise der Jugend sich bewegenden, jedenfalls immer lebensvollen Stoffen des Elementarbuches, sowie der" Erzählung: le Tour de la France entnommen. — „Die übrigen Beispiele sind ebenfalls mit Rücksicht auf die auch durch den grammatischen Unterricht zu erstrebende Vermehrung des im täglichen Verkehr gebrauchten Wort- und Phrasenschatzes ausgewählt worden".

Insofern kann das Werk vom pädagogischen Standpunkt aus freudig begrüſst werden, auch wenn sein Inhalt nicht, wie das Vorwort zu verstehen giebt, gerade in künstlerische Form gegossen ist. Doch findet sich Verschiedenes, das weniger empfehlenswert erscheint. Da steht z. B. „Eine groſse Zahl von französischen Verben hat eine andere Rektion als die entsprechenden deutschen Verben. — Die Abweichungen betreffen sowohl das (französische) Akkusativobjekt, wie die präpositionalen Objekte. Ein französisches Akkusativobjekt entspricht also manchmal einem deutschen präpositionalen (besonders Dativ-)Objekt, und ein französisches präpositionales Objekt entspricht nicht selten einem deutschen Akkusativobjekt". Und nun folgt eine Liste, die Verben wie suivre, survivre, user in demselben Atemzuge nennt. Die so wichtige Regel über den Gebrauch des reinen Infinitivs hat nur in einer kleingedruckten Anmerkung unter dem Strich einen Unterschlupf gefunden; über die Fassung urteile der Leser selber: „Den reinen Infinitiv verlangen nämlich (auſser denjenigen, welche auch im Deutschen den Infinitiv ohne „zu" verlangen): 'pouvoir, savoir, oser, und die meist intransitiven Verben der Bewegung aller, venir, courir, voler, envoyer (und einige andere) nebst ihren Kompositis, ferner manche Verben des Denkens und Wollens: croire, penser, juger, s'imaginer, se figurer, supposer, compter, espérer; — vouloir, désirer, entendre, daigner, préférer, aimer mieux, aimer autant — sowie (besonders in Relativsätzen) die Verben des Sagens, mit Ausnahme derjenigen des Benachrichtigens, Versprechens, Überzeugens, welche de verlangen, und derjenigen des Antwortens, nach denen que steht". Der Satz: Guillaume Ier s'est couronné empereur d'Allemagne" ist wohl einem Ignoranten von Zeitungsschreiber zu verdanken, dürfte daher nicht hier vorkommen. Als Beispiel eines aus dem Germanischen ins Französische eingedrun-

genen und deshalb mit einem konsonantischen h gesprochenen Wortes ist le hêtre gewählt. Da wäre es ratsam gewesen, statt oder neben „Buche“ das eigentliche — noch immer nicht ausgestorbene — Etymon „Heister“ beizusetzen. Bei dem Kapitel über das Adjektiv wird auch noch von einer dritten Steigerungsform, dem Superlativ, gesprochen. In Wirklichkeit existiert derselbe gar nicht; le plus utile, le meilleur sind Komparative mit dem bestimmten Artikel, infime, suprême haben wie principal, le dernier nur superlativische Bedeutung, und die Scherzformen savantissime, doctissime gehören der gelehrten Sprache an. Die allgemeine Geschlechtsregel: „Weiblich ist die Mehrzahl der Wörter mit weiblicher Endung, die also ein dumpfes oder stummes e (es) am Schluſs haben“ gefällt sogar dem Verf. nicht; denn er fügt gleich hinzu: „Diese Regel ist jedoch wenig verläſslich. Die Wörter auf e mit vorhergehendem Vokallaut sind allerdings mit geringen Ausnahmen durchgängig weiblich. Auch kann man behaupten, daſs diejenigen Hauptwörter, bei welchen dem e (jetzt und früher) nur ein Konsonant (der auch gedoppelt sein darf) vorhergeht, in den meisten Fällen weiblich sind; doch ist auch hier schon das e oft nur ein Laut- oder Schriftzeichen, das den Rücksichten der Aussprache vorhergehender Buchstaben sein Dasein verdankt, und das ohne diese Rücksichten nicht vorhanden sein würde, so z. B. bei den fast ausschlieſslich männlichen Wörtern auf -age und ège und anderen auf ge, bei ice und anderen auf ce. Gehen oder gingen aber dem e mehrere Konsonanten voran, so beruht dasselbe noch weit häufiger nicht auf einer weiblichen Endung der lateinischen (romanischen) Grundsprache, sondern auf dem Bedürfnis der Erleichterung der Aussprache jener Konsonantengruppen (besonders Verschluſslaut oder f oder v mit folgendem l oder r — solche Wörter sind denn auch in ihrer Mehrzahl männlich)“.

Dergleichen Unebenheiten beeinträchtigen den Wert des Buches erheblich nicht, auch können sie mit Leichtigkeit bei etwaigen Neudrucken beseitigt werden; sehr bedauerlich ist es aber, daſs der Verf. nicht darüber ins Reine gekommen ist, für wen er seine Grammatik hat schreiben wollen. Das Titelblatt sagt einfach für deutsche Schulen. Soll diese allgemein gehaltene Adresse im Ernst gemeint sein? Es müſste doch nachgerade jeder Beteiligte die Einsicht gewonnen haben, daſs ein derartiges Schulbuch, das den Anforderungen des Gymnasiums und der Realschule, der Töchterschule und der Handelslehranstalt u. s. w. genügen will, ein Unding ist. Selbst diejenigen Schulen, welche die Lehrpläne im Auge haben, zerfallen, je nachdem sie Latein lehren oder nicht, in zwei Gruppen. Die ersteren verlangen eine Grammatik, deren Lehrstoff in erster Linie methodisch geordnet ist, die allgemeine Begriffsbestimmungen, soweit sie das Lateinische vorweg genommen hat, vermeidet und, wo das Verständnis wirklich er-

Digitized by Google

leichtert werden kann, auch die Ergebnisse der historischen Grammatik heranzieht. Was im Gegensatz hierzu sich für die andere Kategorie von Anstalten eignet, dürfte sich von selbst ergeben. Gemeinsam aber ist für beiderlei Schulbücher die Forderung, daſs sie nur als Mittel zum Zweck zu dienen, sich also auf das Regelmäſsige und allgemein Gebräuchliche zu beschränken haben. Die vorliegende Grammatik soll leider für möglichst viele Anstalten passen. Wie schon oben angedeutet, geht der Verf. recht oft auf das Lateinische zurück. Daneben trifft man Erklärungen wie „Die transitiven Verben können ein Akkusativobjekt zu sich nehmen und bilden ein persönliches Passiv. — Die intransitiven Verben können nur ein präpositionales Objekt zu sich nehmen und bilden kein persönliches Passiv“ oder „Das Substantiv ist 1. ein Gesamtname, wenn es die Gesamtheit a) gleichartiger Einzelwesen (citoyen, homme, chien, animal, ville) — Gattungsname — b) gleichartiger Stoffe (fer, or, bois) — Stoffname — c) gleichartiger abstrakter Begriffe (foi, charité, vertu) — Abstraktum oder Gedankending —, 2. ein Eigenname, wenn es bloſs ein Einzelwesen (Einzelding) bezeichnen kann (Homère, César, Paris, la France, le Vesuve, la Seine)“. Zuweilen könnte man annehmen, der Verf. beabsichtige ein grammatisches Nachschlagewerk zu liefern, so zahlreich sind stellenweise die Beispiele, so lang die Listen. Da sind zur Veranschaulichung der Regeln über die Pluralbildung der zusammengesetzten Wörter über 30 Substantive angegeben, oder die Verbindung von Verben mit neutralen Akkusativen von Adjektiven, die deshalb als Adverbien empfunden werden, wird mit mehr als 20 Beispielen belegt. Daſs der Verf. im Anschluſs an die Präpositionen de und à die gesamte Kasuslehre auf 4 Seiten erledigt, kann auf Beifall rechnen; daſs er dagegen für die übrigen Präpositionen 8 Seiten verwendet, ist verhältnismäſsig zu viel. Wie erfreulich wird man es finden, daſs die Regel über die Pluralbildung der Wörter auf al ohne die obligate Karnevalsgesellschaft von Schakalen, Pfählen, Schwielen u. s. w. auftritt! Aber um die Freude zu vergällen, heiſst es kurz vorher: „Hinter u tritt gern das Schriftzeichen x statt s ein. Bei allen Substantiven auf au und eu (œu) schreibt man deshalb x statt s: l'oiseau: les oiseaux; le dieu: les dieux; le vœu: les vœux. Ebenso bei 7 Wörtern auf -ou: le bijou (Kleinod), le caillou (Kiesel), le chou (Kohl), le genou (Knie), le hibou (Eule), le joujou (Spielzeug), le pou (Laus). Plural: bijoux, cailloux, choux, genoux, hiboux, joujoux, poux“. Solche Ungleichheiten könnte Ref. noch mehrere anführen, doch genügen diese für den Beweis, daſs das Werkchen nach einer eingehenden Umarbeitung verlangt. Sollte der Verf. sich zu derselben verstehen, so wäre vor allem zu wünschen, daſs er, nachdem er sein Ziel schärfer ins Auge gefaſst, mit einer gröſseren Gleichmäſsigkeit verführe und recht viel kürzte und striche: je dünnleibiger, desto schneller

Digitized by Google

wird seine Grammatik in die deutschen Lateinschulen Eingang finden.

3) Wilhelm Ricken, La France — Le pays et son peuple. — Berlin 1893, Wilhelm Gronau. VI u. 281 S. 8. 2,60 M.

Ein stattlicher Band, ein gehaltvolles Buch! Mit wachsendem Interesse hat Ref. es gelesen, und als er damit zu Ende kam, konnte er es nicht weglegen, ohne vielfach darin herumzublättern und an diesem und jenem sich noch einmal zu erfreuen. Da haben wir eine Zusammenstellung von Lesestücken, die nicht erst aus anderen in Deutschland erschienenen Lesebüchern oder höchstens einigen franko-belgischen Fibeln und ähnlichen Werken, die der Zufall über die Grenze verschlagen hat, entnommen sind. Der Verf. hat offenbar aus dem Vollen geschöpft, und die Grundsätze, nach denen er gesammelt, dürften den Forderungen einer besonnenen Pädagogik wohl entsprechen.

Als Einleitung dient eine Bearbeitung von Brunos Tour de la France. Zwei lothringische Knaben durchziehen auf der Suche nach ihrem Oheim zu Fuſs, im Wagen, zu Schiff und mit der Eisenbahn fast ganz Frankreich. In ihrer Gesellschaft gewinnen wir einen Einblick in die wunderbare Mannigfaltigkeit der plastischen Gestaltung des Landes und dessen Erzeugnissen, und so ziemlich in das gesamte Erwerbs- und Verkehrsleben des eigentlichen Volkes. Von den freundlichen Ufern der Mosel gehts nach den rauheren Juralandschaften mit ihrer Sennwirtschaft und Uhrenfabrikation, dann, nach einem Blick auf dem Genfer See und die savoyische Alpenwelt, einem Abstecher ins Burgundische — gottlob, es ist eben die Zeit der Weinlese — und in die Auvergne mit ihren seltsamen Vulkankegeln, nach Lyon, das dank seiner günstigen Lage, dank dem Gewerbefleiſse seiner Bürger zur zweitgröſsten Stadt des Landes geworden ist. Creuzot und St. Etienne geben uns eine Vorstellung von der französischen Stahl- und Eisenindustrie, während die Wanderung längs des Rhonestromes einen Einblick in die südeuropäische Flora gewährt. Welchen Eindruck muſs in Marseille das Leben und Treiben eines der gröſsten Hafenorte der Welt, dann der erste Anblick des tiefblauen Mittelmeers machen! Die Seefahrt nach Cette wie deren Fortsetzung auf dem canal du Midi ist kaum minder genuſsreich und dabei wieder höchst unterrichtend: erfahren wir doch das Wichtigste von Nizza, Korsika, Toulouse, den Pyrenäen. Endlich ist der Oheim in Bordeaux gefunden, und nun darf die Heimreise angetreten werden. Sie erfolgt auf einem stattlichen Segelschiffe, das la Rochelle, Nantes, Brest, Dieppe anlaufend, an Cherbourg und Havre dicht vorbeifahrend uns somit mit den wichtigsten See- und Fluſshäfen Frankreichs auf der ozeanischen Seite bekannt macht. Natürlich beobachten wir dabei die auffallende Erscheinung der Ebbe und Flut, machen auch die Seekrankheit durch und erleben sogar einen Sturm. In Dünkirchen verlassen

Digitized by Google

wir das Schiff, doch nur, um den billigen Wasserweg weiter zu benutzen und auf einem der zahlreichen Kanäle, die Flandern nebst den angrenzenden Landschaften durchziehen und mit dem Rhein-Marne-Kanal in Verbindung stehen, bis nach Nancy zu gelangen. „Le département du Nord vaut bien la peine que tu l'admires!“ ruft der Oheim dem Neffen zu: in der That nirgends sonst in Frankreich ist die Landwirtschaft, der Bergbau und Gewerbefleifs augenblicklich so hoch entwickelt wie hier. Im angenehmen Gegensatz zu Lille, das hauptsächlich seiner blühenden Textilindustrie die gegenwärtige Bedeutung zu verdanken hat, steht Reims, dessen prächtige Kathedrale uns sofort an Chlodwig und an jene lothringische Heldenjungfrau erinnert. Den letzten Teil der Reise legen wir mit der Bahn zurück; in Baccaret, dem Geburtsstädtchen unserer jungen Freunde, trennen wir uns, nachdem wir noch Zeugen ihrer rührenden Pietät gegen Vater und Lehrer gewesen sind.

Absichtlich hat Ref. bei diesem Stücke, das in Form der Erzählung eine Beschreibung Frankreichs bietet, etwas länger verweilt. Es ist zwar bereits der Versuch gemacht, Brunos Werk wenigstens teilweise für die Schule zu verwenden, im ganzen ist es jedoch in Deutschland so gut wie unbekannt. Dieser Lesestoff aber mufs den Tertianer fesseln, vorausgesetzt, dafs er eine Karte vor sich hat und von einem Lehrer geleitet wird, den, falls er nicht so intuitiv begabt ist wie etwa Schiller oder Jean Paul, eigene Reisen befähigen, die jugendliche Phantasie in die richtigen Bahnen zu lenken. Die Bearbeitung ist recht geschickt, sie liest sich wirklich wie ein Original. Vielleicht hätten einige geographische Namen wie Bourg, la Nièvre, Béziers oder diese und jene Vokabel wie mégisserie, bec de cane, ferrure — die nicht einmal der Primaner zu wissen braucht, die man oft bei jahrelangem Aufenthalt in Frankreich nicht zu hören bekommt — fehlen können: doch darüber will Ref. mit dem Bearbeiter nicht rechten.

Der zweite Teil des Buches enthält 50 Narrations. Hergebrachtermafsen sind es zunächst Anekdoten, dann kommen aufser einem Märchen von Perrault Erzählungen, Schilderungen und Lebensbeschreibungen. Ref. war aufs angenehmste überrascht, als er neben Lamenais, Souvestre, Victor Hugo und Erckmann-Chatrian auch Daudet, und zwar mit sechs Kabinettstücken, vertreten fand. Inhaltlich stehen fast alle Nummern auf nationalfranzösischem Boden.

Der dritte Abschnitt führt den bezeichnenden Titel: Histoire. In einer Reihe von (etwa 40) Bildern, die gröfstenteils Werken der berühmtesten Geschichtsschreiber entlehnt sind, wird der Verlauf der französischen Geschichte von Vercingetorix an bis auf die neueste Zeit geschildert. Nach Gebühr hat der Hsgb. dabei solche Partieen oder Persönlichkeiten, die ein besonderes Interesse beanspruchen, wie Karl d. Gr., die Normannen, Bayard, Napoleon I

Digitized by Google

und den letzten deutsch-französischen Krieg berücksichtigt. Wenn nur das kulturhistorische Moment mehr zu seinem Recht käme! Störend machen sich Nr. 12, Les derniers Capétiens directs. Les premiers Valois, Première période de la guerre de Cent ans; Nr. 15, Deuxième partie de la guerre de Cent ans. Jeanne d'Arc sauve la France; und Nr. 20, Les grands écrivains du siècle de Louis XIV bemerkbar. Schon die Überschriften erregen Bedenken, und beim Nachlesen finden wir in der That, daſs es summarische Darstellungen sind, die alles Mögliche auf eine Seite zusammendrängen und höchstens in ein Lernbuch der Geschichte hineingehören. Das Streben nach Vollständigkeit führt unter Umständen zu weit.

Einen besonderen Glanzpunkt des Buches bildet der folgende Abschnitt: Géographie. Statt aller Empfehlung sei es dem Ref. erlaubt, die einzelnen Lesestücke zu nennen: 1. Heureuse situation de la France; 2. Le bassin de la Seine; 3. Bassin de la Loire, la Touraine et les Tourangeaux; 4. Le Rhône; 5. Marseille; 6. D'autres cités historiques du Midi méditerranéen; 7. Le bassin de la Garonne; 8. Bordeaux; 9. La Charente et la Vendée; 10. Bassin de la Saône; 11. Agriculture de la France; 12. La France industrielle. Mit Ausnahme der letzten Nummer, die H. Martins Feder entstammt, sind sie sämtlich — natürlich mit einigen Kürzungen und Veränderungen — dem Meisterwerke von Reclus entnommen.

Der poetische Teil ist der letzte. Auch hier ist die Auswahl eine sehr glückliche: von den (38) Gedichten wüſste Ref. kein einziges zu nennen, das beim Unterricht nicht gut verwendbar wäre.

Seiner ganzen Anlage nach bietet das Buch für die Klassen III B bis II B einschlieſslich reichlichen, ja selbst für II A ausreichenden Lesestoff. Aber auch in der Hand der Primaner möchte Ref. es gern sehen. Denn abgesehen davon, daſs diese Schüler von Rechtswegen auch über die Gedichte, die sie in den vorhergehenden Klassen gelernt haben, sich ausweisen müſsten, und deshalb die Gedichtsammlung nicht weggeben dürften, giebt es manche Lesestücke, z. B. litterarhistorischen Inhalts, die mit Vorteil nur auf der oberen Stufe gelesen werden können.

Im ganzen darf man also wohl behaupten, daſs dies Werk ein ausgezeichnetes Hülfsmittel für den französischen Unterricht sein wird. Der Grundsatz der Herbartianer: „der Kinderwelt vom Besten das Beste" ist in einer Weise befolgt wie vielleicht in keinem anderen Buche: auſser jenen drei oben vermerkten Nummern des geschichtlichen Abschnittes dürften sich im prosaischen Teile ebensowenig wie im poetischen Lückenbüſser nachweisen lassen. Auch hat Ref. die Forderung, daſs der Inhalt der französischen Schullektüre national sein muſs, nirgends so streng durchgeführt gesehen. Welch ein Vorzug! Trotz aller Mannig-

Digitized by Google

faltigkeit ist das bunte Allerlei vermieden, und sogar der Schüler wird den roten Faden gewahr.

Zum Schluſs zwei Wünsche. Ref. glaubt, daſs Paris nicht genug hervortritt. Wenn in einem deutschen Lesebuche, das ähnliche Ziele wie das des Hsgb.s verfolgte, unsere Reichshauptstadt viel eingehender behandelt werden müſste als Hamburg, so erst recht die französische. Nun ist Marseille, das bereits im ersten Abschnitt eine hervorragende Rolle spielt, noch mit einem besonderen Lesestücke bedacht, aber auſser einer flüchtigen Erwähnung an vereinzelten Stellen wird Paris in einer einzigen Nummer (Arrivée d'un jeune homme à Paris) abgethan. Selbstverständlich kann da nur ein Teil von Paris in Betracht kommen. Von der Vendômesäule, den groſsen Gärten, dem Invalidendom, dem bois de Boulogne erfahren wir nichts; von der reizenden, auch monumental und historisch so wichtigen Umgebung ebenso viel. Da muſs der Hsgb. für Abhilfe sorgen. Hoffentlich wird er dabei nicht nach etwas veralteten Beschreibungen greifen. Das heutige Paris kennt die Plätze du Trône und du Château d'Eau, die im oben erwähnten Lesestück angeführt sind, schon seit Jahren nicht; dagegen verdankt es der letzten Weltausstellung ein neues Wahrzeichen, den Eiffelturm. Eine Spazierfahrt auf einer Hirondelle nach St. Cloud oder mindestens zum Trocadéro könnte der Hsgb. uns auch gönnen, und wenn es ein schöner Sonntag ist, mit der Eisen- oder Pferdebahn einen Ausflug nach Versailles veranstalten. Daſs Paris die gröſste Stadt des Kontinents ist, weiſs zwar so ziemlich jedes Schulkind, daſs es der administrative und militärische Hauptort Frankreichs ist, dürfte als selbstverständlich nicht betont werden; daſs es gegenwärtig die gewaltigste Lagerfestung der Welt ist, könnte allenfalls auch unerwähnt bleiben: aber daſs es nicht nur der erste Industrie- und Handelsplatz, sondern auch Mittelpunkt aller wissenschaftlichen und künstlerischen Bestrebungen des Landes ist, daſs in keiner andern Stadt Europas ein so mannigfaches, reiches Leben pulsiert, in keiner ein so groſsartiger Fremdenverkehr herrscht, vielleicht in keiner der Künstler, der Gelehrte, der Industrielle und der Lebemann einen freieren und günstigeren Boden findet, das müſste hervorgehoben und mit einer gewissen Ausführlichkeit dargestellt werden. Ref. hat noch ein Anliegen. Es ist freilich deutscher Lesebücher alter Brauch, die Poesie nur anhangsweise zu behandeln. Diesem Brauch ist Hsgb. so treu geblieben, daſs der dichterische Abschnitt nur ein Siebentel des ganzen Buches einnimmt. Das ist entschieden ein Miſsverhältnis. So kommt Chénier garnicht, Coppée nur einmal vor; und Béranger und Victor Hugo müſsten in einer Sammlung, aus der unter Umständen auch der Primaner memorieren soll, noch zahlreicher vertreten sein. Es würde dem Buche ohne Zweifel zur weiteren Empfehlung dienen, wenn der Hsgb. es in dieser Beziehung vervollständigte. Doch möchte Ref.

Digitized by Google

nicht raten, das Werk damit umfangreicher zu machen; es dürfte vollauf genügen, wenn einige Stücke aus den Abschnitten Narrations und Histoire gestrichen würden: dann könnten die Ergänzungen in dem vom Ref. gewünschten Sinne vorgenommen werden.

4) Wilhelm Ricken, Le Tour de la France en cinq mois. Berlin 1893, Wilhelm Gronau. II u. 44 S. 8. 0,50 M.

Ein Sonderabdruck des ersten Abschnittes aus des Hsgb.s Lesebuch: La France. Ref. hat diese Bearbeitung oben aufs eingehendste besprochen: hier kann er sich auf die Mitteilung beschränken, dafs der Hsgb. dem Büchlein, um dessen Benutzung zu erleichtern, ein Wörterverzeichnis beigefügt hat, welches, nach den angestellten Stichproben zu urteilen, durchaus zuverlässig ist.

Deutsch-Krone. A. Rohr.

Paris et ses Environs, herausgegeben von Johannes Leitritz. (Französische und englische Schulbibliothek Band 82). Leipzig 1894, Rengersche Buchhandlung. 174 S. 8. geb.

Seitdem die gemäfsigte Reformpartei für den Unterricht in den neueren fremden Sprachen als obersten Grundsatz aufgestellt hatte, dafs die Lektüre den Mittelpunkt zu bilden habe, ist derselben eine erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt worden. Man erkannte, dafs mit der Lektüre historischer und einiger poetischer Stoffe nicht alles gethan sei, und verlangte auch nach Stoffen, die Land und Leute, Sitten und Gewohnheiten des fremden Volkes behandeln.

Diese Forderung, die nicht nur auf mehreren Direktorenkonferenzen und von Fachmännern, wie Waetzoldt, Bahlsen u. a., sondern auch durch die neuen Lehrpläne erhoben wurde, erfüllt für das Französische in trefflicher Weise das vorliegende soeben erschienene Büchlein.

Im ersten Teil desselben, Paris selbst betreffend, werden nach drei einleitenden Abschnitten in je einem Kapitel die bedeutendsten Kirchen, Museen, Paläste, die Boulevards, die Champs Élysées, das Bois de Boulogne, das Marsfeld mit dem Eiffelturm, die Friedhöfe und Katakomben, die Seine mit ihren zahlreichen Brücken (besonders Pont-Neuf) geschildert. Die nächsten Kapitel zeigen, was Paris für Wissenschaft und Kunst leistet, indem sie das Institut, die Sorbonne mit den andern Fakultäten, die Schulen, die Kunstschätze in den öffentlichen Sammlungen und die Theater behandeln. In weiteren Kapiteln wird das Pariser Strafsenleben einst und jetzt in seinen charakteristischen Typen, den Ausrufern, den Antiquaren, den Bettlern, den Flaneurs und Gamins vorgeführt. Nicht vergessen werden die bedeutendsten Arten des Kunstgewerbes, die Gobelinweberei, die Kunsttischlerei und die Anfertigung des ewig mit der Mode wechselnden „article de Paris“. Auch des Karnevals, des Nationalfestes am 14. Juli

Digitized by Google

und eines verregneten Rennens mit dem „grand prix de Paris“ wird gedacht. Den Gegensatz zu diesem friedlichen, arbeitsamen und festesfrohen Paris bilden dann fünf Kapitel aus der Belagerung durch die Deutschen und die Schreckenszeit der Kommune.

Ein zweiter Teil schildert die Umgegend von Paris mit ihrem Kranz von landschaftlich schönen und historisch bedeutsamen Orten: Versailles, Saint-Cloud, Saint-Germain, Nanterre, Saint-Denis und Vincennes.

In mühsamer Arbeit hat Hsgb. diesen reichen Inhalt aus den besten modernen Autoren — wir nennen nur die Akademiker Claretie, Coppée und den jüngst verstorbenen du Camp, ferner Texier, Bernadille, Daudet und Zola — zusammengesucht und zu einem interessanten Gesamtbild der Metropole vereinigt. Die Mannigfaltigkeit dieser Quellen betrachten wir durchaus nicht als Mangel, sondern glauben im Gegenteil, daſs der wechselnde Stil der einzelnen Stücke das Sprachverständnis der Schüler erweitern, die verschiedenartige Behandlung aber das Interesse rege halten werde. Überall ist der Hsgb. bestrebt gewesen, das topographische Detail, das auf die Dauer ermüdend wirkt, zu beschränken und einen wirklichen Einblick in das bunte Leben und Treiben der Weltstadt thun zu lassen. Der Ton echt französischer causerie ist in Stücken wie: ‘le réveil de Paris, le Jour de l’an, le dimanche à Paris, le Grand Prix en 1880’ sehr glücklich getroffen. Einige chauvinistische Übertreibungen und Unrichtigkeiten werden in den Anmerkungen als solche gekennzeichnet und sachlich richtig gestellt. Um aber den Pariser, wie er wirklich ist, zu charakterisieren, durften solche Stücke nicht fehlen, denn in maſsloser Vergötterung von Paris, als „âme, tête, cerveau, capitale du monde, centre de l’humanité“ leistet nicht nur Victor Hugo Unglaubliches, sondern auch in Tageszeitungen begegnet man ähnlichen Aussprüchen.

Die sachlichen Anmerkungen im Anhange sind zahlreich und mit Fleiſs und Umsicht ausgearbeitet; zu S. 75 Z. 27 fehlt der Name des griechischen Philosophen, der sich über die athenische Straſsenjugend äuſsert, und zu S. 88 Z. 32 hätten die chaussons de Strasbourg erklärt werden sollen.

Die 13 in den Text gedruckten Bilder und die beiden Karten bilden in ihrer Anspruchslosigkeit eine angenehme Beigabe. Wünschenswert wäre ein Bild des Versailler Schlosses, vielleicht auch des Pantheons; fehlen könnte dagegen auf S. 28 „les Boulevards“. Der Druck ist sorgfältig, doch ist zu lesen im Vorwort Z. 4: „ein“ und S. 152 letzte Zeile 1599.

Das Buch kann als Semesterlektüre dienen oder wie eine Gedichtsammlung hier und da vorgenommen werden. Es wird in den Klassen Unter-Sekunda bis Ober-Prima gewiſs mit Vergnügen und mit Nutzen gelesen werden.

Digitized by Google

Der im Vorwort verheiſsene Band: „La France, Anthologie géographique" wird eine willkommene Ergänzung bilden.

Stettin. Georg Huth.

---

1) **O. Jäger und F. Moldenhauer, Auswahl wichtiger Aktenstücke zur Geschichte des 19. Jahrhunderts.** Berlin 1893, Oswald Seehagen. XVI u. 606 S. 8. 9 M.

Diese umfassende Sammlung (282 Nummern) will zunächst den Lesern der von Oskar Jäger verfaſsten „Geschichte der neuesten Zeit vom Wiener Kongreſs bis zur Gegenwart" (dritte Ausgabe in drei Bänden, als Fortsetzung von Schlossers Weltgeschichte) eine Ergänzung und Begründung der Geschichtserzählung bieten. Sie ist deshalb mit einem Register versehen, welches zu jedem Aktenstück die darauf bezügliche Stelle jenes Werkes nachweist. Sie kann aber auch für sich gebraucht werden, da sie ein nach der Zeitfolge übersichtlich geordnetes Material von politischen Kundgebungen mannigfacher Art darbietet. Den Anfang macht ein Auszug aus der spanischen Cortesverfassung von 1812, deren Kenntnis für die südeuropäischen Verfassungskämpfe wichtig ist; den Schluſs bildet das deutsch-englische Abkommen über Ostafrika und Helgoland 1890. Alle europäischen Staaten und die Vereinigten Staaten von Nordamerika sind berücksichtigt, am meisten natürlich Deutschland und Preuſsen. Die Aktenstücke sind meist unverkürzt wiedergegeben, alle in deutscher Sprache, leider ohne Angabe der Sammelwerke, denen sie entnommen sind; doch erscheint die Zuverlässigkeit des Inhalts nicht zweifelhaft. Was die Auswahl betrifft, so haben einige allerdings geringes Interesse, z. B. die zwölf Seiten füllende Kriegsverfassung des deutschen Bundes von 1821, die pragmatische Sanktion über die Thronfolge in Spanien 1830, die Manifeste beim österreichischen Thronwechsel 1848, das Beustsche Bundesreformprojekt 1861. Die meisten Stücke aber geben willkommene Belehrung; man findet z. B. die Karlsbader Beschlüsse von 1819, die deutsche Reichsverfassung von 1849, die päpstliche Encyklika samt dem Syllabus von 1864, zahlreiche Aktenstücke für die Jahre 1866—1871, den Berliner Vertrag von 1878 u. s. w. Ausgeschlossen sind Parlamentsreden, bei denen allerdings sparsame Auswahl schwierig ist; nur zwei englische Ministerreden finden sich doch, aus den Jahren 1826 und 1829; diesen gegenüber wird man Bismarcksche Reden vermissen. Ungern vermiſst man bei der preuſsischen Verfassung vom 5. Dezember 1848 die Angabe der später eingetretenen Abänderungen. Statt der Verfassung des norddeutschen Bundes von 1867 müſste die allerdings oft gleichlautende, doch in wichtigen Punkten veränderte deutsche Reichsverfassung von 1871 mitgeteilt sein; erstere war das vorbereitende Werk, dessen Kern sich bewährt hat, die bleibende Bedeutung aber gebührt der letzteren. Nicht hinreichend

Digitized by Google

bedacht ist der innere Ausbau des deutschen Reiches nach 1871, es findet sich nur die kaiserliche Botschaft von 1881 über die soziale Frage. Am Schlusse sind ganz passend die beiden Erlasse Kaiser Friedrichs III und die ersten Kundgebungen Kaiser Wilhelms II mitgeteilt.

Jedenfalls wird die dankenswerte Sammlung zur Verbreitung gründlicher Geschichtskenntnis beitragen. Im Unterricht wird sie sparsam zu verwenden sein, um die Schüler nicht mit Stoff zu überschütten; doch werden reifere Schüler sie mit Nutzen nachlesen.

2) **Julius Lohmeyer, Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht** nach Originalen hervorragender lebender Meister. Dritte Serie. Berlin 1893, Königl. Hof-Kunst-Institut von Otto Troitzsch. Imp.-Fol. 12 M.

Über die beiden ersten Serien dieses interessanten Werkes ist Bd. 45 S. 628 dieser Zeitschrift berichtet. Die jetzt vorliegende dritte bringt vier Bilder aus dem deutschen Mittelalter, ebenfalls in schönem Farbendruck, Gröfse 72 : 98 cm. Auf Leinewand gezogen, mit schwarz polierten Querleisten kosten diese Bilder 16 M. Jedem ist ein erläuternder Text von Prof. H. Knackfufs beigegeben, der zuerst die Angaben der wichtigsten Quellen mitteilt, dann über die Einzelheiten des Bildes belehrt. Dargestellt sind folgende Ereignisse: 1) Heinrich I geht über das Eis der Havel zum Sturm auf Brandenburg 928; 2) Mailänder Edelleute bitten Kaiser Friedrich I um Schonung ihrer Stadt 1162; 3) Gefangennahme Friedrichs des Schönen in der Schlacht bei Mühldorf 1322; 4) Gefangennahme des Seeräubers Klaus Störtebecker durch die Hamburger Flotte 1402. Dem Ref. liegt nur das zweite Bild vor; es empfiehlt sich durch klare Auffassung und gute Farbenwirkung. Vor dem thronenden, streng blickenden Kaiser knieen zwei Vertreter Mailands in schwarzem Gewande, barfufs und barhäuptig, mit dem Strick um den Hals und daran ein blofses Schwert befestigt, das über den Rücken herabhängt. Sechs andere in gleicher Tracht stehen mit Geberden der Trauer etwas weiter zurück. Zur linken Seite des Kaisers steht in stolzer Haltung sein Kanzler Rainald von Dassel, zur rechten ein Bischof, der zur Milde rät, hinter ihm der Schwertträger und der Bannerträger. Die Gruppe ist umgeben von deutschen Kriegsmännern zu Fufs und zu Pferde, über deren Rüstung der erläuternde Text nähere Belehrung giebt. Den Hintergrund bildet links das deutsche Zeltlager, rechts die Mauern der neuen Stadt Lodi. Man vermifst vielleicht den Mailänder Fahnenwagen (carrocium), aber der Bericht des kaiserlichen Notars Burkhard, den die Erläuterung mitteilt, unterscheidet den hier dargestellten ersten Tag der Unterwerfung von dem zweiten und dritten; erst am dritten senkte sich der Mast des Fahnenwagens vor dem Kaiser.

Digitized by Google

Die Gegenstände aller vier Bilder sind kriegerisch; für das dritte möchte man wohl einen friedlichen wünschen, etwa die Verkündigung der Goldenen Bulle auf dem Reichstag zu Metz 1356. Aber jedenfalls sind die Bilder sehr geeignet, mittelalterliches Leben zu veranschaulichen, zumal da die Hauptfiguren in angemessener Gröſse hervortreten.

3) E. Stutzer, Hilfsbuch für geschichtliche Wiederholungen an höheren Lehranstalten, mit Zahlenkanon für mittlere Klassen. Zweite, neubearbeitete Auflage. Berlin 1894, Weidmannsche Buchhandlung. 92 S. 8. 1,20 M.

Der Verf. hat im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift (Bd. 47 S. 734 ff.) den Unterschied der geschichtlichen Lehraufgaben für die Mittelstufe und für die Oberstufe erörtert und dabei die Ansicht ausgesprochen, daſs für die Mittelstufe bloſse Tabellen nicht genügen, für die Oberstufe aber das Lehrbuch nicht wiederum alles zu enthalten brauche, was bereits auf der Mittelstufe gelernt ist, vielmehr müsse es die wichtigsten Ereignisse als bekannt voraussetzen, um desto nachdrücklicher auf Zusammenhang und Entwickelung hinzuweisen.

Hier bietet er nun ein Hilfsbuch, das von Quarta an benutzt werden soll und auf der Oberstufe „den von Zeit zu Zeit nach den verschiedensten Gesichtspunkten anzustellenden Wiederholungen“ zu Grunde gelegt werden soll. Jedenfalls denkt er sich daneben ein ausführlicheres Lehrbuch für die Oberstufe im Gebrauch, mit welchem die hier gegebenen Grundzüge innerlich übereinstimmen. Das Pensum der Mittelstufe ist durch fetten Druck bezeichnet und in kurze Sätze gefaſst, die sich leicht merken lassen. Eine Schwierigkeit entsteht nun für den Quartaner und Tertianer durch das, was in kleinerem Druck dazwischen gefügt ist; doch ist manches davon der Art, daſs es im Unterricht wohl auch berührt wird; anderes, zumal die Ergebnisse am Schluſs der Perioden, geht ihn allerdings nichts an, aber als Hinweis auf spätere Belehrung mag es immerhin in seinem Buche stehen und ihm, wenn er es später auf der Oberstufe zu Wiederholungen gebraucht, nützlich sein.

Zwei Bedenken lassen sich nicht unterdrücken. Bei wichtigen Ereignissen, die auf der Mittelstufe gelernt werden sollen, fehlen öfters die Jahreszahlen, einem Kanon zu Liebe, der mit Furcht vor Überbürdung entworfen ist. Aber das Lernen wird erschwert, nicht erleichtert, wenn z. B. beim peloponnesischen Krieg fünf Ereignisse nacheinander nur mit der Gesamtzahl 431—421 gelernt werden sollen. Der Schüler lernt sie leichter so: 431 Die Peloponnesier fallen in Attika ein, 429 Perikles stirbt, 425 Die Spartaner werden in Sphakteria eingeschlossen und von Kleon gefangen, 422 Brasidas siegt bei Amphipolis, 421 Friede des Nikias. Wobei zu bemerken, daſs „die Spartaner“ ein falscher Ausdruck ist. Bei der Reformation sind für die Mittelstufe die

Digitized by Google

Zahlen 1517, 1521, 1525, 1529, 1530 angegeben, für die Oberstufe ist 1526 hinzugefügt, aber zeitlos stehen andere Ereignisse dazwischen. Das Natürliche ist die Reihe: 1517 die Thesen, 1518 Luther vor Cajetan, 1519 Disputation zu Leipzig, 1520 Luther verbrennt die Bannbulle, 1521 Luther auf dem Reichstag zu Worms, 1522 Luthers Rückkehr nach Wittenberg, dann 1525. Sollen nicht alle diese Zahlen auf der Mittelstufe gelernt werden, so mögen sie doch in kleinerem Druck dabeistehen. Das andere Bedenken bezieht sich auf die zu kurze Behandlung wichtiger Kriege, welche, entgegen der Absicht des Verfassers, die nochmalige vollständige Erzählung derselben im Lehrbuch der Oberstufe notwendig machen würde. Wir sind ganz damit einverstanden, daſs die Kriegsgeschichte zu Gunsten anderer Dinge eingeschränkt wird, aber um so mehr müssen die wichtigen Kriege in Einzelheiten hervortreten. Die Gröſse des zweiten punischen Krieges wird ganz besonders an den verschiedenen Kriegsschauplätzen erkannt; darauf ist hier nicht genug hingewiesen. Bei Cäsars Thaten ist nicht erwähnt, daſs er den Bürgerkrieg mit dem Überschreiten des Rubicon beginnt und zuerst Italien, dann Spanien unterwirft; es heiſst nur: „Zweiter Bürgerkrieg. Cäsar besiegt Pompejus bei Pharsalus“ u. s. w. Beim Jahre 1871 fehlt der Sieg bei Le Mans, die Beschieſsung und die Übergabe von Paris; unrichtig ist die Angabe, daſs König Wilhelm in Versailles zum Kaiser gekrönt sei.

Im ganzen ist übersichtliche Anordnung anzuerkennen; das Lernen und Wiederholen ist dadurch erleichtert, daſs alles im Zusammenhange erscheint. Zu vergleichendem Wiederholen geben die im Anhang zusammengestellten „leitenden Gesichtspunkte für gruppierende Gesamtwiederholungen“ reichlichen Anlaſs, indem sie auf die betreffenden Seiten des Buches verweisen. Doch muſs dieses Gruppieren im frischen Verkehr des Unterrichts geschehen, nicht durch mühsames Aufsuchen und Nachschlagen der Schüler. Eine dankenswerte Zugabe ist die Zusammenstellung der wichtigsten Begebenheiten für die einzelnen preuſsischen Provinzen.

4) K. Lohmeyer und A. Thomas, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters. Zweite, nach den neuen Lehrplänen verbesserte Auflage, von Em. Knaake und K. Lohmeyer. Halle 1894, Buchhandlung des Waisenhauses. II u. 88 S. 8. 0,80 M.

5) K. Lohmeyer und A. Thomas, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen und brandenburgisch-preuſsischen Geschichte vom Ausgang des Mittelalters bis zur Jetztzeit. Zweite, nach den neuen Lehrplänen vermehrte und verbesserte Auflage von Em. Knaake und K. Lohmeyer. Halle 1892, Buchhandlung des Waisenhauses. IV u. 168 S. 8. 1,60 M.

Diese beiden Hilfsbücher, die in erster Auflage 1886 erschienen (s. Bd. 40 S. 684 dieser Zeitschrift) empfehlen sich für den Gebrauch in den mittleren Klassen durch leichtverständliche,

Digitized by Google

zusammenhängende und zugleich übersichtliche Darstellung. Sie halten in der Auswahl des Stoffes ein verständiges Maſs inne, deuten die Ursachen und Wirkungen groſser Begebenheiten an, gehen auch auf die inneren Staatszustände ein, besonders bei den preuſsischen Herrschern vom groſsen Kurfürsten an. Bisweilen könnte die Darstellung mehr Wärme zeigen, doch bleibt es immer hauptsächlich die Aufgabe der mündlichen Unterweisung, die Machtgröſse des alten deutschen Reiches, die spätere Schwäche und dann die Wiederaufrichtung lebendig zu schildern. Bei den geschichtlich wichtigen Orten ist, meist in einer kurzen Anmerkung, eine nähere Angabe der Lage hinzugefügt, um die Schüler zum Nachsehen auf der Karte zu veranlassen. Dieses geographische Interesse würde noch mehr gefördert werden, wenn auf die in verschiedenen Jahrhunderten verschiedenen Grenzen des deutschen Reiches stärker hingewiesen wäre. Beim Vertrag zu Mersen 870 müſste gesagt sein, daſs seitdem Elsaſs, Lothringen und die Niederlande zu Deutschland gehörten, beim Interregnum der Verlust von Burgund und Italien hervorgehoben sein, später der Verlust der Niederlande bestimmter hervortreten. Eingehender als andere Hilfsbücher bringen diese, da sie in Ostpreuſsen entstanden sind, die Geschichte des Ordensstaates; das erste weist allerdings nur kurz darauf hin, das zweite aber unterbricht beim Jahre 1648 die Erzählung der deutschen Geschichte, um die ältere Geschichte Brandenburgs und dann die Geschichte des Ordensstaates einzufügen. Diese umfaſst 17½ Seiten; sie ist willkommen, da sie rühmliche Zeugnisse deutscher Tüchtigkeit vorführt, doch möchte man am Schluſs auch eine Nachricht darüber finden, wie in Livland die deutsche Herrschaft sich bis 1561 behauptete und dann verloren ging.

Die neuere Zeit seit 1648 ist ganz vom Standpunkt des preuſsischen Staates behandelt; nicht die habsburgischen Kaiser, sondern der groſse Kurfürst und seine Nachfolger treten in den Überschriften an die Spitze: gewiſs richtig, nur müſsten dem sinkenden Reich zwei kurze besondere Betrachtungen gewidmet sein, zuerst etwa beim Verlust Straſsburgs 1681, dann bei den Wirkungen des siebenjährigen Krieges. An letzterer Stelle wäre Anlaſs, auf die Entfaltung der deutschen Litteratur näher einzugehen; Lessing, Goethe und Schiller dürfen in dem für Untersekunda bestimmten Abschnitt des Geschichtsbuches doch nicht fehlen, zumal wenn später Arndt und Schleiermacher, weil sie in Preuſsen wirkten, genannt sind. Aber die Entwickelung von Kunst und Wissenschaft ist überhaupt wenig berücksichtigt; nur auf die bildende Kunst, insofern sie im 19. Jahrhundert nationale Denkmäler schuf, wird etwas näher eingegangen. Die Entwickelung von Gewerbe und Verkehr ist angemessen dargestellt, so daſs die sozialen Schäden und die zur Abhilfe unternommene Reichsgesetzgebung verstanden werden können.

Digitized by Google

Noch einige Einzelheiten sind zu erinnern. Es ist zuviel behauptet, wenn von dem 1815 geschlossenen Deutschen Bunde gesagt wird, drei auswärtige Mächte, nämlich England, Dänemark, die Niederlande, seien Bundesmitglieder geworden; auch wurde durch die diplomatische Garantie, welche acht europäische Staaten für die Bundesakte übernahmen, Deutschland noch nicht unter die Vormundschaft des Auslandes gestellt. Österreich übte als Mitglied des Bundes die Vormundschaft. Auch die Ansicht, daſs Preuſsen damals „keinen seinen Leistungen entsprechenden Lohn“ erhalten habe, geht zu weit; die Erwerbung der Rheinprovinz war viel wertvoller als die früheren polnischen Besitzungen. Von Napoleon III heiſst es S. 127 fälschlich, er sei 1851 Konsul auf zehn Jahre geworden. Benedetti forderte in Ems keine „schriftliche“ Versicherung von König Wilhelm; das that Gramont in Paris gegenüber dem preuſsischen Gesandten. Von König Ludwig II von Bayern kann man nicht sagen, daſs er „den Gedanken angeregt“ habe, daſs König Wilhelm die deutsche Kaiserwürde annahm. Bei der Verfassung des deutschen Reiches hätten die Staatsverhältnisse, auf welche die Reichsgesetzgebung sich bezieht, in kurzer Übersicht angegeben werden müssen, damit man erkenne, was der Landesgesetzgebung entzogen ist. Beim sogenannten Kulturkampf, der übrigens vorsichtig behandelt ist, war die Ausweisung des Jesuitenordens zu erwähnen. Diese Ausstellungen in einzelnen Punkten hindern nicht, die beiden Bücher im ganzen als brauchbar anzuerkennen.

Lübeck. Max Hoffmann.

Monumenta Germaniae Selecta ab anno 768 usque ad annum 1250. Edidit M. Doeberl. München 1894, J. Lindauersche Buchhandlung. 5. Bändchen: Zeit Heinrichs VI, Philipps v. Schwaben, Ottos IV und Friedrichs II. 160 S. gr. 8. 3 M.

Dem im 45. Jahrgange dieser Zeitschrift besprochenen 3. und 4. Bändchen der Monumenta Germaniae Selecta läſst nach vierjähriger Pause Doeberl das 5. folgen, welches die Zeiten Heinrcihs VI, Philipps von Schwaben, Ottos IV und Friedrichs II umfaſst. Wie die früheren Bändchen bietet auch das neueste eine stattliche Anzahl hochbedeutender Urkunden, die, begleitet von wertvollen Anmerkungen, eine treffliche quellenmäſsige Behandlung der wichtigsten Fragen von 1190 bis 1250 darstellen. Für die Zeit Heinrichs sind fünf Urkunden geboten, darunter der Vertrag mit König Richard von England und das Testament des Kaisers. Zur Geschichte Philipps finden sich auſser dem Vertrage mit König Philipp II August von Frankreich besonders Urkunden über das Verhältnis von König und Kurie: so die Deliberatio papae Innocentii super facto imperii de tribus electis, welche nach Nitzsch die Grundsätze der päpstlichen Politik mit merk-

Digitized by Google

würdiger Offenheit aufdeckt, so die energische Speierer Protestation der Wähler Philipps an Innocenz III, so die Philippi Promissa Papae und die promissio Ottonis. Den Schwerpunkt des ganzen Heftes bildet die Regierung Friedrichs II. In reicher Fülle — nicht weniger als 13 Hauptnummern sind verzeichnet, die oft in mehrere Unterabteilungen zerfallen — werden hier die wichtigsten Ereignisse dieser grofsen Zeit urkundlich belegt. Dem Schreiben des Kanzlers Konrad an König Philipp II August über die Wahl Friedrichs folgen Konzessionen des Kaisers an die Kurie, darunter die Egerer Goldbulle von 1213. Nachdem die sizilische Frage in drei Urkunden erörtert worden ist, folgt die confoederatio cum principibus ecclesiasticis vom Jahre 1220 und die für die Behandlung der Ketzer interessante constitutio in Basilica beati Petri vom 22. November 1220. Ausführlich wird sodann die Kreuzzugsfrage behandelt, deren Vorgeschichte in Regesten vom 2. März 1215 an vorausgeschickt wird. Die hierauf bezüglichen sechs Urkunden beginnen mit dem Vertrage von San Germano 1225 und gehen bis zum September 1230, der Zeit, aus welcher ein Schreiben Gregors IX von dem kaiserlichen Besuche in Anagni berichtet. Auf Urkunden zur Frage des Landfriedens, darunter befindet sich die so berühmte constitutio pacis vom August 1235, das Reichsgesetz, welches ja die Grundlage für die Entwickelung des Reichsrechts überhaupt geworden ist, folgen acht Urkunden zur lombardischen Frage und zum Bruche zwischen Friedrich II und Gregor IX. Sie beginnen mit einem Schreiben Gregors (S. IV steht irrtümlich Gregor IV statt IX), bringen die verschiedenen Gravamina, die Exkommunikationsbulle vom 22. März 1239, das Rechtfertigungsschreiben Friedrichs II vom 20. April 1239 und klingen aus in einem Schreiben geistlicher Reichsfürsten an Gregor vom April desselben Jahres. Die letzten Urkunden betreffen die Friedensverhandlungen zwischen Friedrich und Innocenz IV. Ein Anhang bringt vier Urkunden zur Ausbildung der fürstlichen Territorialität, darunter das Privileg Friedrichs II für den Patriarchen Berthold von Aquileja, die ein charakteristisches Bild von der in der staufischen Übergangszeit sich entwickelnden Territorialität bieten, drei zur Ausbildung der städtischen Autonomie, die Regensburger Verhältnisse zur Darstellung bringen, endlich den Schutz- und Immunitätsbrief Friedrichs II für das Cisterzienserkloster Waldsassen von 1214, der dadurch charakteristisch ist, dafs er die in den karolingischen und sächsischen Immunitätsbriefen eigentümliche Formel enthält, welche den königlichen Beamten das Betreten des immunen Gebietes behufs Ausübung richterlicher Handlungen verbietet.

Eine stattliche Reihe hochwichtiger Urkunden bietet Doeberl auch in diesem Bande. Mit derselben Sorgfalt wie die früheren ist er gearbeitet, ja die immer reichlicher gebotenen Anmerkungen machen das Werk zu einem wertvollen Handbuche. Der Schulmann, der fern von einer wissenschaftlichen Bibliothek zu lehren

Digitized by Google

berufen ist, kann sich kaum eines lehrreicheren Hilfsmittels erfreuen als der Sammlung Doeberls. Hoffentlich läſst D. nicht allzu lange auf das 1. und 2. Bändchen warten; hoffentlich werden dort Anmerkungen und Einleitungen gleich ausführlich geboten.

Der Druck ist sauber und richtig: S. 23 muſs es Arnsberg statt Arnstadt heiſsen.

Neuhaldensleben. Th. Sorgenfrey.

Deutsche Landes- und Provinzialgeschichte. Ein Handbuch für die Heimatkunde im Geschichtsunterricht. Mit 23 Geschichtskarten und den Landeswappen. Leipzig 1892, R. Voigtländers Verlag. VIII u. 457 S. 8. 4 M.

29 selbständige Einzelschriften der deutschen Landes- und Provinzialgeschichte von verschiedenen Verfassern liegen, zu einem Handbuche vereinigt, vor. Die Leitung des ganzen Unternehmens hat der Gymnasialdirektor Schmelzer in Hamm gehabt. Sie stellen in ihrer Gesamtheit den ersten willkommenen Versuch einer vollständigen Sammlung deutscher Sondergeschichten dar. Die Hefte, welche einzeln nicht käuflich sind, sondern den in Voigtländers Verlag erscheinenden geschichtlichen Lehrbüchern kostenfrei beigegeben werden, bilden zusammen ein Werk von nationaler Bedeutung, das zugleich eine Einsicht in den ganzen Plan der Anlage und eine vergleichende Übersicht über die einzelnen Hefte ermöglicht, deren besondere Besprechung nur andeutungsweise hierher gehört. So ist erfreulicherweise ein Werk vollendet, welches geeignet ist, durch Vermittelung der Kenntnis heimischer Geschichte das Herz zu erwärmen an Gestalten und Thaten der Vorfahren, die sich vollzogen haben auf einem Grund und Boden, den der Schüler zum Teil aus eigener Anschauung kennt, und den baulichen Überresten vergangener Zeiten, welche noch in die Gegenwart hineinragen, Leben und Bedeutung einzuhauchen. So werden unsichtbare Fäden gesponnen, welche den Pommer, den Sachsen, den Schlesier und Bayer an die Heimat fesseln und sich fühlen lehren als Volksgenossen groſser Männer, als Mitglieder eines Stammes, der in seiner besonderen Weise mitgerungen und mitgearbeitet hat an der Geschichte des groſsen deutschen Volkes. Insofern bildet die Kenntnis der Geschichte der engern Heimat ein wertvolles Gegengewicht gegen das Streben ins Weite, das den Deutschen nur zu leicht hinauszieht in eine unbekannte Ferne. Gerade durch das liebevolle Eingehen auf die Landes- und Provinzialgeschichte wird der historische Sinn überhaupt geweckt.

Die Gebiete des preuſsischen Staates nebst dem Herzogtum Braunschweig und den Fürstentümern Waldeck und Lippe werden in 13 Heften, das Königreich Bayern in 4, und die übrigen

Digitized by Google

deutschen Staaten zusammen in 12 behandelt. Jedes Heft hat ungefähr Bogenstärke, trägt auf dem Titelblatt das Landeswappen und ist mit einer oder mehreren Geschichtskarten ausgestattet, deren manche für mehrere Hefte zugleich gelten. Die von B. Schwarze mit Benutzung von Spruner und Droysen sauber gearbeiteten Kärtchen zeigen uns das betreffende Land in einem bedeutsamen Abschnitt seiner Geschichte. Dazu gehört aber auch die Verzeichnung der historischen Ortsnamen, welche im Text genannt werden, was z. B. nicht der Fall ist bei Rain am Lech, Allersheim und Zusmarshausen auf der Karte von „Bayern zur Zeit des dreiſsigjährigen Krieges“. Die Schüler dürfen solche Orte nicht vergeblich auf ihrer Karte suchen. Mainz ist auf der Karte „Rheinpfalz, Ende des 17. Jahrhunderts“ an eine falsche Stelle geraten. Auf den Karten von Brandenburg und Pommern ist Stargard irrtümlich vom linken auf das rechte Ihna-Ufer versetzt worden. Andere bildliche Darstellungen, die auch mehr in eine Landeskunde gehören, sind grundsätzlich ausgeschlossen. Während die Karten alle von einem Verfasser herrühren, ist der Text erklärlicherweise von verschiedenen bearbeitet worden, welche ihn meist in die Gegenwart ausmünden, ihm aber eine verschiedenartige Behandlung haben zuteil werden lassen. Daſs sie dabei fast alle mit den ältesten Bewohnern beginnen, scheint natürlich, und doch möchte Ref. auf die Hefte ‘Schleswig-Holstein und Freie und Hansestadt Hamburg’ empfehlend hinweisen, welche in kurzen, markigen Zügen zuerst den Grund und Boden schildern. Diese Charakteristik des Landes liefert im Verein mit der politischen Geschichtskarte ein anschauliches Bild desselben. So haben die Schüler festen Boden unter den Füſsen, auf dem sich dann die Landesgeschichte abspielen kann. Zugleich wird dadurch auf die Lebensbedingungen des betreffenden Volksstammes hingewiesen, und ein wichtiger Fingerzeig für die Richtung gegeben, in welcher sich die Geschichte entwickelt. Erwähnt sei übrigens, daſs auch die oldenburgische Geschichte mit einer kurzen geographischen Darstellung anhebt. Einen eigentümlichen Eindruck macht es, wenn in der Geschichte der Prov. Posen unter der Marke: ‘Burgundionen und Vandalen’ zuerst die heutige Bevölkerung besprochen wird. Die Hälfte der Landesgeschichten zerfällt in zwei Hauptteile, einen meist kurzen Überblick oder Abriſs der Geschichte und einen längeren Teil, in welchem unter dem Titel ‘Erzählungen oder Bilder’ die Geschichte gegeben wird. Der Geschichtsabriſs ist mit ein paar Ausnahmen, in welchen die Tabellenform Verwendung gefunden hat, in zusammenhängender Darstellung geschrieben. Nächstdem liefern die meisten Verfasser einen bloſsen Geschichtsabriſs, nach Landschaften oder Herrschern geordnet; der der Geschichte des Königreichs Sachsen aber läſst dem ausführlichen Überblick über die Geschichte eine „kurze Übersicht der sächsischen Geschichte“ in tabellarischer Zusammen-

Digitized by Google

stellung folgen. Die Verfasser der schleswig-holsteinischen und der hamburgischen Geschichte beschränken sich bloſs auf Erzählungen, die Landesgeschichte von Thüringen endlich ist in einer Form gearbeitet, welche etwa die Mitte hält zwischen einer Übersicht und Erzählungen. In fünf Fällen ist für die Übersicht der Kleindruck gewählt, und in acht Fällen der Landes- oder Provinzialgeschichte eine Zeittafel beigegeben worden. Verschiedenartig wie die Einteilung und Anordnung des Stoffes ist auch die sonstige Behandlung der Landesgeschichten ausgefallen, was an und für sich durchaus nicht getadelt werden soll. Es führen bekanntlich viele Wege nach Rom. Reich und vielgestaltig wie die Geschichte des deutschen Volkes wird sich auch eine Sammlung der Sondergeschichten ausnehmen müssen. Jeder Verfasser wird sie nach seiner Art behandeln. Und doch giebt es gewisse Grenzen, deren Berücksichtigung bei aller Verschiedenheit im einzelnen dem Zwecke des Unternehmens nur förderlich sein kann. Die Hefte, für die Hand des Schülers bestimmt, sollen doch der ersten Einführung in die Heimatgeschichte dienen und werden das Interesse dafür um so leichter hervorrufen, je mehr der Stoff in kleine Abschnitte gegliedert und dadurch übersichtlich gestaltet ist wie in den meisten Einzelgeschichten, je mehr die Darstellung sich fern hält von einer Überfülle von Zahlen und Namen, was z. B. nicht der Fall ist in der Geschichte von Nassau, je einfacher und ungesuchter die Sprache, wie in der Geschichte des Groſsherzogtums Baden, und je lebendiger und anregender der Ton der Erzählung ist, wie in den Geschichten von Schwaben und Neuburg, von Ober-, Mittel- und Unterfranken. Überhaupt empfiehlt es sich, mit den Erzählungen zu beginnen und denselben den Abriſs folgen zu lassen, wie in der badischen Geschichte, um zuerst das Interesse für eine Übersicht zu erregen. Es ist ferner wünschenswert, daſs in dem Hauptabschnitte 'Erzählungen oder Bilder' nicht bloſs politische Geschichte gegeben, sondern zugleich der Kulturgeschichte Rechnung getragen und groſse Männer des Volksstammes in ihrer Bedeutung für die engere Heimat oder zugleich für das ganze deutsche Vaterland gewürdigt werden, wie das geschehen ist in den Geschichten von Pommern, Schleswig-Holstein, Hamburg, Schlesien, Elsaſs-Lothringen, Thüringen, der Provinz Sachsen und anderen. Nur ungern vermiſst man in der Geschichte von Ost- und Westpreuſsen die Erwähnung eines Herder, der dafür wenigstens in der badischen und in der thüringischen Geschichte vorkommt, Schenkendorf und Kopernikus, vor allem aber einen Abschnitt über die patriotische Erhebung der Provinz Ostpreuſsen im Jahre 1813, wie überhaupt die Fortführung der Provinzialgeschichte seit 1793. Vermiſst werden ferner in der thüringischen Geschichte auſser der Vorgeschichte das Wirken des Bonifatius und die mit Sage umwobene, gerade die Schüler lebhaft interessierende Geschichte

Digitized by Google

des sächsischen Prinzenraubes; oder sind diese Abschnitte deshalb weggelassen worden, weil die thüringische Vorgeschichte in der sächsischen Provinzialgeschichte, die Missionsthätigkeit des Bonifatius in der hessischen und der sächsische Prinzenraub in der Geschichte des Königreichs Sachsen erzählt werden? Daſs in der mecklenburgischen Geschichte der berühmten Landsleute der Mecklenburger, nämlich eines Blücher, Reuter und Moltke auch nicht mit einem Worte Erwähnung gethan ist, wird gewiſs jeder als einen Mangel empfinden. Auffallend ist es, daſs die Barbarossa- oder besser Friedrichssage, die so eng mit der Geschichte des deutschen Volkes verwachsen ist, in dem ganzen Handbuche nirgends eine Stelle gefunden hat. Überhaupt verdienen die historischen Sagen, die ein Licht werfen auf die Gestaltungskraft und das Gemütsleben des Volkes und doch auch sonst in den Geschichtsunterricht mit verflochten werden, eine bessere Berücksichtigung. Für die Geschichte der Stadt Berlin möchte sich Ref. den Vorschlag der Zerlegung in folgende Abschnitte gestatten: —1307—1740—1861—jetzt. In der Geschichte von Oberbayern, Niederbayern und der Oberpfalz, der einzigen übrigens, deren Verfasser sich nicht genannt hat, ist es falsch, die fünf ersten Abschnitte nach Herrschergeschlechtern zu betiteln und dann durch die Überschriften der drei folgenden den Schein zu erwecken, als hätten die Wittelsbacher sehr bald wieder zu regieren aufgehört. Mit mehr Recht läſst sich die Überschrift des 5. Abschnittes 'Bayern unter den Wittelsbachern' als beherrschende für die folgenden gebrauchen, die etwa dann heiſsen könnten: A. Bayern bis zur Reformationszeit; B. Bayern bis zum dreiſsigjährigen Kriege u. s. w.

Daſs das Sammelwerk sich fast ganz frei von Druckfehlern hält, deren nur zwei in der Geschichte des Groſsherzogtums Oldenburg aufgefallen sind, ist erfreulich und erklärlich. Vielleicht darf Ref. auch anführen, was er sich an sonstigen Versehen und Irrtümern im Vorbeigehen notiert hat.

Ost- und Westpreuſsen: steht Gothen für Goten. Dasselbe wiederholt sich in der Geschichte von Oberbayern, Niederbayern und der Oberpfalz S. 1 der Einzelgeschichte oder 209 des Handbuchs.

Pommern: S. 1 oder 33 „Julin auf Usedom, das Vineta der Sage“. Julin ist aber bekanntlich dasselbe wie Wollin auf Wollin, nicht auf Usedom, welches die Sage unter dem Namen Vineta, entstanden aus Jumneta, Jumne, auf die Insel Usedom versetzt hat. Stettin hat nicht „mehr als 200 000 Einwohner“, sondern nach den Veröffentlichungen des Deutschen Gesundheitsamtes vom Juli 1893 erst 125 000 Einwohner.

Posen: Ludwig XV. ist nicht der Schwiegervater, sondern der Schwiegersohn von Stanislaus Leszczynski. August III. von Sachsen ist nicht 1766, sondern 1763 gestorben.

Digitized by Google

Provinz Sachsen: Die Adjektiva 'Ernestinisch und Albertinisch' müssen mit groſsen Anfangsbuchstaben geschrieben werden. Dasselbe gilt für die Geschichte des Königreichs Sachsen und für die Adjektiva 'Rudolfinisch und Ludovicisch' in der Geschichte von Oberbayern, Niederbayern und der Oberpfalz.

Hessen S. 5 oder 155: Bonifatius fand seinen Tod im Friesenlande 754, nicht 755.

Oberbayern, Niederbayern und Oberpfalz: Otto III. sank schon 1002, nicht 1003 ins Grab. „Die verhängnisvolle Feindschaft zwischen Hohenstaufen und Welfen" entstand bereits unter der Regierung Lothars, seit Heinrich der Stolze, Herzog von Bayern († 1139, nicht 1138), mit seinem Schwiegervater Lothar gegen das staufische Brüderpaar zu Felde zog, und wurde durch die Wahl des Hohenstaufen Konrad III. im Jahre 1138 wohl verstärkt, aber nicht hervorgerufen.

Schwaben und Neuburg: Die Völkerschlacht auf den katalaunischen Feldern wurde nicht 452, sondern 451 geschlagen.

Ober-, Mittel- und Unterfranken: Friedrich von Hohenstaufen wurde schon 1079, nicht 1098 Herzog von Schwaben. Die bessere Form für „Sprüchwort" ist „Sprichwort".

Rheinpfalz: Die Truppen Friedrichs von der Pfalz wurden nicht „am 5. Nov. 1620 am weiſsen Berge bei Prag geschlagen", sondern am 8. Nov. Wenn ferner S. 15 oder 265 behauptet wird: „1628 Oberpfalz und Kurwürde fällt an Bayern", so ist das bloſs richtig für die endgiltige Vereinigung der Oberpfalz mit Bayern, nicht für die Kurwürde, welche bereits 1623 auf dem Reichstage zu Regensburg zugleich mit der Verwaltung der Ober- und Rheinpfalz dem Herzog Maximilian von Bayern übertragen wurde.

Mögen die deutschen Landes- und Provinzialgeschichten mit der Kenntnis heimischer Sage und Geschichte zugleich liebevolles Verständnis deutschen Wesens, deutscher Sitte und Art vermitteln!

Stargard i. Pomm. R. Brendel.

Kleiner Historischer Schulatlas in Karten und Skizzen nach den Angaben des Dr. R. Schillmann gezeichnet von P. Schillmann. Berlin 1894, Nicolaische Verlagsbuchhandlung. 1,60 M.

Schon der Titel ist etwas sonderbar. Man fragt sich: was heiſst da „Skizzen" neben „Karten"? Der Inhalt erledigt die Frage nicht. Es sind hier 32 Kärtchen in ziemlich dürftiger Ausstattung vereinigt, um als Erläuterung zu dienen für die „Schule der Geschichte" (wohl ein Leitfaden des Dr. Schillmann?). Der Schüler soll hierdurch bewahrt bleiben vor dem „Mitschleppen von groſsen Atlanten" in die Geschichtsstunde. Indessen giebt es jetzt in kaum gröſserem Format und zu so wenig höherem Preis so viel zweckdienlichere geschichtliche Schulatlanten, daſs

Digitized by Google

man die Notwendigkeit des Schillmannschen nicht einzusehen vermag.

Vor allem ist die aufserordentliche Unterstützung der Übersichtlichkeit politischer Karten durch den Flächenfarbendruck hier (mit Ausnahme der zwei Kärtchen, die Brandenburg-Preufsen betreffen) gar nicht in Anwendung gezogen worden. Mehrere der Blätter sind hingegen durch überstarke Verwendung der altväterischen Raupenmanier zum Ausdruck der Gebirge arg verhäfslicht. Die Länderumrisse sind mehrfach bis zur Unnatur plump vereinfacht. An Eintragung von Orts- und Flufsangaben ist im Übermafs gespart. Auf der Karte von Alt-Griechenland vermifst man sogar den Strymon, auf der von Alt-Italien den Namen des Trebia. An Stichfehlern wie Euphrathes (Karte 1), Rämses für Ramses (3), Numiaia für Numidia (10) fehlt es nicht. Am elendesten nimmt sich das Schlufskärtchen der deutschen Schutzgebiete aus mit ganz verzeichneten Grenzen Deutsch-Ostafrikas, in welchem (abseits der phantasievollen Nordgrenze) ein Kilimandschano aufragt.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

H. Martus, Leitfaden für den Unterricht in der Raumlehre. Erster Teil: Ebene Figuren. Zweiter Teil: Dreiecksrechnung und Körperlehre. Bielefeld und Leipzig 1893, Velhagen und Klasing. 96, 138 S. Mit 128, 138 eingedruckten Figuren. 1,20 bezw. 1,80 M, geb. 1,50 bezw. 2,10 M.

Durch die neuen Lehrpläne, welche eine andere Verteilung und zugleich eine Zusammendrängung des Stoffes nötig machen, hat sich der Verf. veranlafst gesehen, seine im Jahre 1891 und 1892 erschienene Raumlehre zu einem Leitfaden zusammenzuziehen. Da wir jenes gröfsere Werk, wie es der methodische und wissenschaftliche Wert desselben mit sich brachte, ausführlich in dieser Zeitschrift (Bd. XLVI S. 194 ff.) besprochen haben, so werden wir uns hier kurz fassen können. Der Leitfaden giebt den nötigen Lehrstoff genau in derselben Weise wie die Raumlehre; so kommen alle von uns an dieser gerühmten Vorzüge auch dem Leitfaden zu. In dem ersten Teile sind nur die den ersten Abschnitten beigefügten Übungsaufgaben weggelassen, in den späteren verkürzt; sonst enthält es fast denselben Stoff; das Tangentenviereck fehlt, welches wir doch ungern vermissen; das regelmäfsige Vieleck ist erst kurz beim Kreise behandelt. Dagegen sind die Anleitungen zu den verschiedenen Methoden der Lösung von Konstruktionsaufgaben in gleicher Klarheit und Ausführlichkeit gegeben und an Beispielen erläutert. — Stärker mufste die Kürzung in dem recht umfangreichen zweiten Teile werden. Weggefallen sind die sich mit der perspektivischen Zeichnung beschäftigenden Abschnitte, ferner der Anhang über die Reihen für Sinus und Cosinus. Mehrere Sätze über die Ecke, z. B. über die

Digitized by Google

Polarecke, über die Summe der Seiten und Winkel einer Ecke bringt der Verf. erst bei der Kugel, die Kongruenzsätze der dreiseitigen Ecke sind ganz weggeblieben. Es ist dem Verf. offenbar darum zu thun gewesen, möglichst bald zur Berechnung der Körper zu kommen, und doch hat er es nicht über sich gewinnen können, die so lehrreichen und bildenden einleitenden Abschnitte der Stereometrie in unzulässiger Weise zu beschränken, wodurch die Betrachtung und Berechnung der Körper den sonst dem mathematischen Unterricht eigenen Charakter der Gründlichkeit verlieren mufs und mehr oder weniger handwerksmäfsig wird. Wir begreifen den Verf. sehr wohl und teilen seinen Unwillen über die durch den neuen Lehrplan dem Unterrichte in II gestellte Aufgabe, müssen aber bemerken, dafs der Leitfaden sich auch in anderer Beziehung dem neuen Lehrplane nicht anpafst. Er hat eben die bewährte alte Verteilung und Anordnung des Stoffes beibehalten. Die Trigonometrie, welche nach den neuen Bestimmungen in drei Teile für drei verschiedene Gymnasialklassen zerrissen werden soll, wird von ihm in schönem, wohlgeordnetem Zusammenhange nach der früheren Weise behandelt. Die Formel für Sin $(\alpha + \beta)$ und ihre zahlreichen Folgerungen (das ist doch wohl das im Lehrplane bezeichnete Additionstheorem), welches erst in der Gymnasialprima gelehrt werden soll, nachdem die fundamentalen Dreiecksaufgaben ohne dasselbe gelöst worden sind, findet sich an seiner alten Stelle bereits in § 3. In der Stereometrie ist in den nach der Angabe des Verf.s für IIb bestimmten § 1—5 nur die Berechnung der ebenflächigen Körper enthalten, während der Lehrplan nach seinem Standpunkte unter den einfachen Körpern jedenfalls auch die geraden krummflächigen Körper und die Kugel verstanden wissen will. Sieht man aber davon ab, so ist der Stoff noch immer sehr reichhaltig. Nur die Kugelschicht fehlt, wohl mit Unrecht. Dagegen sind die Wechselschnitte im Cylinder und Kegel nachgewiesen, die elliptischen Schnitte nebst der Gleichung der Ellipse abgeleitet. Ferner sind, worauf der Verf. mit Recht besonderes Gewicht legt, die Methoden zur Bestimmung der Grenzwerte (Maxima und Minima) angegeben und trefflich erläutert. Die Grundformeln der sphärischen Trigonometrie sind, soweit sie zur Lösung der Fundamentalaufgaben dienen, abgeleitet. Von den drei Kegelschnitten handeln nur die drei letzten Seiten, auf denen drei grofse, deutlich gezeichnete Figuren einen bedeutenden Platz einnehmen.

Sollen wir nun unser Urteil zusammenfassen, so verdient der Leitfaden als methodische und wissenschaftliche Arbeit unbedingtes Lob in gleichem Mafse wie die Raumlehre des Verf.s; der zweite Teil schliefst sich dagegen den Anforderungen des neuen Lehrplans nicht genügend an, um für den jetzt so schwierigen Unterricht in IIb als Leitfaden dienen zu können. Wo aber die Behörde bewährten Lehrern gegenüber freiere Hand läfst und

Digitized by Google

nicht voll und ganz auf dem Schein des Lehrplans besteht, oder wenn der letztere, wie ja so manche neue Verfügung nachträglich modifiziert worden ist, früher oder später eine wünschenswerte Änderung erfährt, dann wird der Leitfaden gewifs ein sicherer Führer für den Lehrer sein, den Schülern den vollen Bildungswert der Mathematik zu gewähren, deren wesentliche Eigentümlichkeit es ist, dafs sie auf festen, unerschütterlichen Grundlagen ruht und als solche auch dem Schüler überall entgegentritt und ihn zur Gründlichkeit anhält. Wie sehr sie daneben im Leben verwertbar ist, das zeigt der Verf. in der reichen Fülle schöner, auch in den Leitfaden aufgenommener praktischer Aufgaben, auf welche wir ausführlich in unserer früheren Anzeige hingewiesen haben.

Züllichau. W. Erler.

A. Höfler und E. Maiss, Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen. Mit 290 Holzschnitten, 3 farbigen Figuren, einer lithographierten Sterntafel und einem Anhange von 140 Denkaufgaben. Wien 1893, Gerolds Sohn. 182 S. 8. 2,60 M.

Am 24. Mai 1892 ist eine Ministerialverordnung in Österreich erlassen worden, nach welcher u. a. der Lehrplan und die Instruktion für den Unterricht in der Physik am Untergymnasium abgeändert werden. Der physikalische Lehrstoff erfährt hiernach eine beträchtliche Einschränkung gegenüber dem Lehrplan von 1884 derart, dafs die Ausscheidung schwieriger Partieen es ermöglichen, den Unterricht dem natürlichen Entwickelungsgange des Schülers mehr anzupassen und dadurch einen bleibenden Erfolg zu erzielen. Von diesem Gesichtspunkte aus ist das vorliegende Buch verfafst und es hat seine Aufgabe mit solchem Geschicke gelöst, dafs es durch Ministerialerlafs zum Gebrauche an Mittelschulen mit deutscher Unterrichtssprache allgemein zugelassen ist.

Eine eingehendere Beschäftigung mit dem Buche wird das Urteil bestätigen, dafs der Stoff sorgfältig durchgearbeitet und pädagogisch gut verwertet ist. Die Entwickelung ist in der Weise geführt, dafs eine Reihe von Versuchen teils genau beschrieben, teils angedeutet, die Resultate zur Aufstellung der Gesetze benutzt und aus diesen die nächstliegenden Folgerungen gezogen werden.

Die Unterrichtsmittel sollen möglichst einfacher Art sein. Deshalb werden z. B. die Fallgesetze an einer einfachen Fallrinne aus sorgfältig geordneten Versuchen gewonnen und der freie Fall als Grenzfall abstrahiert. Dafs diese Behandlung des Gegenstandes allgemeine Anerkennung finden wird, möchte ich bezweifeln, wiewohl der eingeschlagene Weg das historische Moment für sich hat.

Digitized by Google

Die Experimente sind alle mit den einfachsten Mitteln ausführbar: haben sich doch die Verfasser besondere Mühe gegeben, eine sehr groſse Zahl von Versuchen zusammenzustellen, die der Schüler selbst auszuführen hat. Hierdurch werden die Knaben zur Selbstthätigkeit angeregt und geleitet und so methodisch zu möglichster Klarheit der Grundbegriffe geführt. Ob eine solche Klarheit auch wirklich erreicht ist, wird unter anderem durch die Lösung der Denkaufgaben nachgewiesen werden, welche dem Buche als Anhang beigegeben sind, und auf die durch Randzahlen an geeigneter Stelle hingewiesen wird. Wo Miſsverständnisse entstehen können und erfahrungsmäſsig auch sich einstellen, wird durch zweckmäſsige Bemerkungen ihrem Eintreten vorgebeugt. Nehmen wir noch hinzu, daſs Anwendungen der Gesetze, soweit sie sich in Erfahrungen des täglichen Lebens erkennen lassen, in groſser Reichhaltigkeit zusammengetragen sind und zu einfachsten Rechenaufgaben Anlaſs geben, so werden wir die groſse Mühe anerkennen müssen, die die Verfasser angewendet haben, um dem Anfangsunterrichte in der Physik einen bleibenden Erfolg zu sichern. Entsprechend dem jugendlichen Alter der Schüler, welche in die Physik eingeführt werden sollen, und an deren mathematische Vorbildung nur geringe Anforderungen gestellt werden können, ist eine mathematische Begründung und Verknüpfung der Gesetze unterlassen.

Die Etymologie der vorkommenden Fremdwörter, sowie auch historische Angaben fehlen leider fast ganz.

Mit Ausnahme der „astronomischen Geographie und der Erscheinungen am gestirnten Himmel“ ist das vorliegende Buch nach Umfang und Behandlung des Stoffes durchaus für den Unterricht im vorbereitenden Kursus der Physik an unseren Gymnasien geeignet und wird vielen Lehrern ein willkommenes Hilfsmittel sein.

Die Ausstattung des Buches entspricht nach jeder Richtung allen Anforderungen.

Berlin. R. Schiel.

Digitized by Google

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Noch einmal der neue Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht.

Während früher der Religionslehrer, welchem bei Aufstellung des Stundenplanes der Unterricht in dieser oder jener Klasse zunächst nur auf ein Jahr übertragen wird, nach einem Plane unterrichten muſste, der lediglich für seine Schule von Theologen oder Nichttheologen ausgearbeitet, alljährlich erheblichen, von ihm selbst gebilligten oder gemiſsbilligten Abänderungen ausgesetzt war; während früher eine solche Mannigfaltigkeit herrschte, daſs bei den die Anstalt wechselnden Schülern nie die Aneignung übereinstimmender Lehraufgaben vorausgesetzt werden konnte, so ist nun endlich durch einen verbindlichen Lehrplan zu einer allgemeingültigen Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen der Grund gelegt worden. Es ist zu bedauern, daſs der Fortschritt im Unterrichtsbetriebe, der doch schon im bloſsen Streben nach Übereinstimmung liegt, im allgemeinen nicht freudiger begrüſst worden ist. In den Zeitschriften, namentlich den Berichten über Versammlungen, liest man meist nur wenig von Zustimmung und Würdigung, dagegen werden über die Maſsen viel Ausstellungen gemacht und Abweichungen vorgeschlagen. Sehr richtig bemerkt Windel, es scheine sich hier in der Aufstellung von Gegenvorschlägen der deutsche Individualismus etwas zu sehr geltend zu machen[1]).

Es kann ja freilich auch kein Werk gleich bei seiner Schöpfung nach allen Seiten hin vollkommen sein. Daſs unsere oberste Behörde auf die Mitwirkung der Lehrerwelt Wert legt, hat schon der Umstand bewiesen, daſs die neuen Lehrpläne den Lehrkörpern mit der Bemerkung, die zugefertigten Lehraufgaben sollten nur als Anhaltpunkte für die Beratung dienen und Abweichungen im einzelnen seien somit nicht ausgeschlossen, schon lange vor ihrer Veröffentlichung zugesandt worden sind. Und daſs auch nach

[1]) Lehrpr. u. Lehrg. 1893 S. 69.

derselben im Ministerium eine Modifikation in Bezug auf untergeordnete Punkte noch vorbehalten wird, darauf dürfte die in jenem bekannten Erlasse ausgesprochene Weisung hindeuten, Abänderungswünsche zunächst bei dem betreffenden Provinzial-Schulkollegium zur Sprache zu bringen [1]).

Weil ich demgemäſs die Hoffnung aufrechterhalten zu dürfen glaube, daſs Abänderungsvorschläge, je maſsvoller sie sind, desto mehr Aussicht auf Genehmigung haben, will ich versuchen, eine möglichst allgemeine Einigung über diesen Gegenstand anzubahnen. Ich stelle mir die Aufgabe, mit den ernsten Bedenken, die von der ganzen betreffenden Lehrerwelt oder ihrer Mehrzahl geteilt werden, beginnend die wichtigsten der mir bekannt gewordenen Abänderungsvorschläge auf ihre Notwendigkeit hin zu prüfen. Weil ich nur dahin wirken will, daſs anderen vor mir laut gewordenen Stimmen Beachtung geschenkt oder versagt werde, so wolle mir der geneigte Leser gestatten, so oft es angeht, die Herren, welche Abänderungen wünschen, selbst ihre Ansichten vortragen zu lassen.

Wiewohl Fügner nicht sowohl die Mängel und Vorzüge der neuen Lehrpläne erörtern, als vielmehr sich mit ihnen abfinden und in sie einleben will, kann er doch die Bemerkung nicht unterdrücken, die nach IV gelegte Erlernung des 4. und 5. Hauptstückes belaste die Klasse stark. Jedenfalls sei ihre vorzeitige Einprägung durch die Rücksicht auf die Konfirmanden verlangt [2]).

Dagegen geht Zange einen Schritt weiter und sagt: „Das in IV geforderte einfache Auswendiglernen des 4. und 5. Hauptstückes scheint noch eine Reminiscenz aus jener Unterrichtsweise zu sein, nach der man den Katechismus für sich behandelte, sich zunächst mit der notwendigsten Worterklärung begnügte und nur dafür sorgte, daſs einstweilen der Wortlaut sich fest einprägte, in der Hoffnung, daſs das Verständnis später nachkommen werde. Diese Unterrichtsweise, deren Resultat ist, daſs der Gedächtnisstoff fest, aber nicht zugleich locker sitzt ..., daſs er auswendig, aber nicht inwendig gelernt ist, und daſs die Jugend nicht für die Religion erwärmt sondern stumpf gemacht wird, darf heute als überwunden gelten und ist auch offenbar nicht diejenige, welche die neuen Lehrpläne im Auge haben. Hier ist Verständigung notwendig und kein Zögern am Platze“ [3]). — „Auch die Rücksicht auf den Konfirmandenunterricht nötigt nicht zu solcher Eile. Denn daſs ein Quartaner schon konfirmiert werde, ist eine Aus-

---

[1]) Vgl. Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen VI (1891) Ergänzungsheft S. 10.

[2]) Zeitschr. f. d. evangel. Religionsunterricht von Fauth und Köster III S. 216.

[3]) Zeitschr. für Gymnasialw. 1892 S. 602.

Digitized by Google

nahme. Man wird um seinetwillen die Ausnahme nicht zur Regel machen und allen seinen Kameraden auflegen, was für ihn ein notwendiges Übel ist"[1]). Diese Worte sind mir so aus der Seele gesprochen, daſs ich nichts hinzuzufügen habe.

Zur Entlastung der IV, auf deren Notwendigkeit schon Decke in Breslau hingewiesen hatte[2]), will Schultze die beiden letzten Hauptstücke nach UIII hinaufgeschoben sehen[3]). Diesem Vorschlage kann ich nicht zustimmen. Wie ich an dem Grundsatze festhalte, daſs aus der jetzt vorliegenden Fassung der Lehrpläne nur solche Lehraufgaben gestrichen werden können, welche ihrem Geiste widersprechen, so dürfen auch nur solche eingeschoben werden, welche ihrem Geiste entsprechen. Soll aber der Grundsatz durchgeführt werden, der bis dahin für den stufenweise fortschreitenden Ausbau der Katechismuskenntnis maſsgebend gewesen ist, so wird, wenn eine einfache Worterklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses und des Vaterunsers der Auslegung und Einprägung des ganzen 2. und 3. Hauptstückes in einer früheren Klasse vorangegangen ist[4]), folgerecht auch die Erlernung der Einsetzungsworte von der Auslegung und Einprägung des ganzen 4. und 5. Hauptstückes getrennt werden müssen. Demgemäſs sind mindestens die — übrigens schon dem Quintaner aus dem Lesebuche bekannten — Einsetzungsworte beider Sakramente in IV eingehend zu erläutern und zu einem sicheren, durch Wiederholung gefestigten Besitz zu machen[5]), ehe in UIII durch die Erklärung und Einprägung des ganzen 4. und 5. Hauptstückes die Katechismuskenntnis zu einem Abschluſs kommt[6]).

Ebenso wie das bloſse „Auswendiglernen des 4. und 5. Hauptstückes" widerspricht dem Geiste der neuen Lehrpläne eine vorschnelle Einprägung der Reihenfolge der biblischen Bücher. „Nötigen

---

[1]) S. 608.

[2]) Zeitschr. f. d. ev. RU. IV S. 74.

[3]) Zeitschr. f. d. ev. RU. IV S. 11.

[4]) Auch hinsichtlich des 1. Hauptstückes kann wohl vorausgesetzt werden, daſs die Gebote schon in der Vorschule gelernt sind und also in VI nur die Erklärung Luthers hinzugefügt wird.

[5]) So Zange S. 608.

[6]) Da allerdings nicht in Abrede gestellt werden kann, daſs die Einsetzungsworte in einem etwas andern Verhältnisse zu den beiden letzten Hauptstücken stehen, als die Gebote, das Apostolikum und das Vaterunser zu den drei ersten, indem nicht ebenso wie von den drei ersten ohne und mit Luthers Erklärung, auch von den beiden letzten ohne und mit Luthers Erklärung geredet werden kann, auſserdem nahe liegt, die Erläuterung der Einsetzungsworte in IV gleich in den Text der ersten und zweiten Frage schlieſslich zusammenzufassen, so ist zu erwägen, ob nicht vielleicht in IV schon die beiden ersten Fragen beider Hauptstücke einzuprägen sind. Es würde dann eine an die Worte Christi angeschlossene Belehrung über Wesen und Wirkung der Sakramente schon der IV zufallen und nur die apostolische Betrachtung über Kraft und Bedeutung sowie die Hinweisung auf die mit den Sakramenten verbundene Verpflichtung durch Erlernung der beiden letzten Fragen für UIII übrig bleiben.

Digitized by Google

wir den kleinen Quartaner", sagt Zange, „schon die Namen und Reihenfolge auch nur aller neutestamentlichen Bücher auswendig zu lernen, so geraten wir wieder in den didaktischen Materialismus, den Dörpfeld so trefflich in seiner gleichnamigen Schrift gegeiſselt hat, in die Überbürdung mit totem Gedächtnisstoff, gegen welchen die neuen Lehrpläne so energisch zu Felde ziehen. Nehmen wir uns doch Zeit!"[1])

Aber mit einer bloſsen Weiterschiebung auf die nächstfolgende Klasse, wie sie der von Kamp entworfene, in Leimbachs Leitfaden[2]) abgedruckte Entwurf vorschlägt, dürfen wir uns auch hier nicht begnügen. Erst wenn die Schüler mit dem Inhalte der Bücher und ihrem Zusammenhange bekannt geworden sind, darf von ihnen verlangt werden, daſs sie sich auch die Reihenfolge ihrer Überschriften merken. Ganz vortrefflich sagt Zange: „Wir geben den Schülern zunächst nur das N. T. mit Psalmen in die Hände, und lassen sie zunächst in diesem, leichter übersehbaren und notwendigeren Teile der heiligen Schrift heimisch werden. Und auch dies kann nur allmählich geschehen, so, daſs die Kenntnis der Schriften Schritt hält mit dem Wachstum der geschichtlichen Kenntnisse von den Thatsachen, welche die Voraussetzung der Schriften bilden. . . . Wir begnügen uns also grundsätzlich damit, in IV die Schüler mit den Evangelien, der Apostelgeschichte und den Briefen bezw. Schriften der Urapostel Petrus und Johannes sowie des Jakobus und Judas bekannt zu machen. Mit den Namen der paulinischen Briefe plagen wir die Schüler noch nicht. Diese prägen sich in III . . an der Hand des Lebens Pauli von selber ein. . . Da ist auch der Platz für eine Einführung in die alttestamentlichen Bücher und für die Einprägung ihrer Reihenfolge. Denn nichts widerspricht so sehr einer gesunden Pädagogik und, Gott sei Dank, dem Geist unsrer neuen preuſsischen Lehrpläne, als die Kinder auf einmal mit einer Menge Stoff zu überschütten, der ihnen innerlich fremd bleibt, notwendig fremd bleiben muſs, wenn er auch noch aus bloſsen toten Namen besteht"[3]).

Dieses Verfahren eines langsam fortschreitenden Ausbaus ist allerdings mit dem Übelstande verbunden, daſs die Schüler erst spät Sprüche in allen Teilen der Schrift aufschlagen lernen und also die Sprüche aus einem Hilfsbuche lernen müssen. Daſs sie aber die Namen mit bestimmten geschichtlichen Erinnerungen und sympathetischen Empfindungen sich einprägen und liebgewinnen — „ohne dies ist's eine Klapper, die man schnurren läſst" —, ist wichtiger als alle Zweckmäſsigkeitsrücksichten. Wenn ich an die Qual und Angst des sechsjährigen Knaben zurückdenke, der die

[1]) S. 607.
[2]) S. VI.
[3]) Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht, Heft 2 S. 26f.

Digitized by Google

schweren Namen der Propheten, Apokryphen, Episteln zu Hause seinem Gedächtnisse fest einprägen muſste, um sie am folgenden Tage ohne Anstoſs aufsagen zu können, so erscheint es mir noch heute als eine Gewissenspflicht, zu verhüten, daſs durch ein ähnliches Verfahren den Schülern von vornherein die heilige Schrift verleidet wird. Wie viel mag zu dem Widerwillen vieler Gebildeten gegen die positive Religion die unleugbare Thatsache beigetragen haben, daſs sie den unverstandenen Katechismus auswendig zu lernen durch Furcht vor Strafe gezwungen worden sind?

Was nun die Verteilung des Bibellesestoffs anbetrifft, so sind alle zu meiner Kenntnis gekommenen Gutachten darüber einig, daſs Hiob mehr nach II als nach III und die Apostelgeschichte mehr nach III als nach II gehöre.

Gegen die Behandlung des Buches Hiob in UIII hat schon Genest in Halle groſse Bedenken geäuſsert[1]). Auch die Breslauer Versammlung fand dasselbe für diese Klasse wenig geeignet[2]). „Das schwierige Buch", sagt Fügner, „paſst nicht in die UIII, wo viel näher liegender und passenderer Stoff zu bewältigen ist"[3]). Dazu kommt noch, daſs es bei einer zusammenhängenden Darstellung des Reiches Gottes im A. T., weil sich dasselbe um der Unsicherheit seiner Abfassungszeit willen in das Ganze der Heilsgeschichte ohne eine gewisse Willkür nicht einfügen läſst, mindestens entbehrlich ist. So sehr ich aber auch einerseits aus diesem Grunde Fügner, Windel[4]) und Leimbach[5]), welche Hiob von UIII nach UII verlegen, beistimme, so muſs doch anderseits auch zugegeben werden, daſs eine Notwendigkeit nicht vorliegt, die Streichung der Worte „Stellen aus Hiob" aus der für UIII vorgeschriebenen Aufgabe zu beantragen. Denn wenn die Schüler zunächst (in V und IV) die Thaten, und später erst (in OIII die Bergpredigt und die Gleichnisse, also) die Reden Jesu kennen lernen, wenn wir sie zunächst in die Geschichte der Israeliten und erst auf einer späteren Stufe in ihre Schriften einführen, warum sollten wir da nicht in entsprechender Weise die Untertertianer schon mit der Sage von Hiob bekannt machen, um sie dann in UII durch Lesung der schwierigen Reden zu einer tieferen Auffassung des Grundgedankens zu führen?[6]) Fügner meint zwar, von Hiob, der sonst wohl nach UII gehöre, hier viel zu lesen, werde kaum angehen[7]). Aber warum soll nicht das für diese Klasse angeordnete „Bibellesen behufs Ergän-

[1]) Zeitschr. f. d. ev. RU. III S. 354.
[2]) IV S. 72.
[3]) III S. 218.
[4]) S. 79.
[5]) S. VI.
[6]) Ähnlich Zange, Leitf. 3. Heft S. 26 A. 3.
[7]) Zeitschr. f. d. ev. RU. III S. 221.

Digitized by Google

zung der in UIII und OIII gelesenen Abschnitte“ auch für Hiob hinreichenden Raum gewähren?

Noch mehr als die Einfügung des Hiob in die Lehraufgabe der UIII hat der Umstand befremdet, daſs die in OIII übliche Erklärung der ganzen Apostelgeschichte im neuen Lehrplane erst in OII gefunden wurde.

Die vielbesprochene Schwierigkeit beruht auf einem Widerstreite von zwei richtigen Grundsätzen. Die Durchführung des Grundsatzes, daſs in den mittleren Klassen ausgewählte Abschnitte, in den oberen ganze Bücher zu lesen seien, forderte gebieterisch, wenn die Erklärung eines ganzen Evangeliums nach UII und die Erklärung ganzer Briefe nach I verlegt wurde, die den Übergang vermittelnde Erklärung der ganzen Apostelgeschichte der OII zu überweisen. Wenn aber ein anderer noch wichtigerer Grundsatz verlangt, daſs die Schüler erst mit den Thaten und auf einer späteren Stufe mit den Reden Jesu und der Apostel bekannt gemacht werden, so folgt daraus, daſs die Thaten der Apostel unverkürzt nach OIII in die Darstellung des Reiches Gottes im N. T. gehören und nur ihre Reden der OII vorzubehalten sind. Nun aber bilden die Thaten der Apostel den weitaus gröſsten Teil der Apostelgeschichte. Daſs diese einfachen geschichtlichen Thatsachen, besonders die ausführlichen Tagebuchberichte des letzten Teiles als solche kein der OII würdiger Gegenstand sind[1]), wird niemand in Abrede stellen. Es ist also nicht viel dagegen einzuwenden, wenn Leimbachs Entwurf die Apostelgeschichte „mit Auslassung schwieriger Abschnitte, insbesondere der Reden“ nach IV, noch besser Heidrich die ganze Apostelgeschichte nach OIII verlegt[2]). Denn „was ist die Geschichte des Reiches Gottes im N. T. viel anders, als was die Apostelgeschichte überliefert?“[1]) — „Die Geschichte Pauli und der Urgemeinde gehört auch dazu. Also haben die nicht recht, welche behaupten, nach dem neuen Lehrplane solle die Apostelgeschichte auf den unteren und mittleren Stufen gar nicht behandelt und in UII ein erster Abschluſs ohne sie erreicht werden“[3]). — Der OII sind vornehmlich die schweren Reden vorzubehalten. „Aber sonst ist die Apostelgeschichte zum erstenmal in OIII zu behandeln“[3]). Ob der durch Hinzufügung der Reden vervollständigte Inhalt derselben in OII durch nochmaliges rasches Lesen in der Klasse oder zu Hause oder nur nach einem Lehrbuche zu wiederholen ist, bleibt weiterer Erwägung vorbehalten. Jedenfalls ist sie in der Weise als ein Ganzes zu betrachten, daſs Grundgedanke und Gliederung aufgesucht werden. Auſserdem dient sie, wie die methodischen Bemerkungen ausdrücklich bestimmen, als — „eine quellenhafte“[1]) — Einleitung in die Geschichte der Kirche.

---

[1]) Zange S. 610.
[2]) Lehrplan S. 6.
[3]) Windel S. 79.

Digitized by Google

So wenig es hinsichtlich der Apostelgeschichte eines Antrages überhaupt bedurfte[1]), so dankenswert ist die von den sächsischen und rheinischen Religionslehrern an den Herrn Minister gerichtete Bitte, einen groſsen Teil der Kirchengeschichte schon in OII behandeln zu dürfen[2]). Da diese Eingabe in Übereinstimmung mit dem in Halle gefaſsten Beschlusse um eine Gesamtfrist in OII und UI von einem Jahre für die Behandlung der Kirchengeschichte bat, so muſste der Minister zwar darauf hinweisen, daſs mit Rücksicht auf die sonstigen Aufgaben des Religionsunterrichts auf die eigentliche Kirchengeschichte in I ein volles Jahr nicht verwandt werden könne, hat aber gestattet, bereits in OII, soweit die Zeit reiche, das Wichtigste aus der ältesten Geschichte der christlichen Kirche etwa bis zu Gregor dem Groſsen anzuschlieſsen. Auf Grund dieser Verfügung stellt Witte[3]) die Möglichkeit fest, da das apostolische Zeitalter mit den Paulinen nicht mehr als ein Halbjahr in Anspruch nehmen werde, für die Kirchengeschichte in OII und UI zusammen doch ungefähr ein ganzes Jahr zu erübrigen. Ersteres gebe ich gern zu. Wenn aber nicht wieder — wovor die Verfügung mit gutem Grunde warnt — „durch die Behandlung unfruchtbarer Gebiete der Kirchengeschichte die für die wahren Aufgaben des Religionsunterrichts unentbehrliche Zeit und Kraft verkümmert“[4]) werden soll, so empfiehlt es sich nicht, auf die Kirchengeschichte bis 600 mehr als das letzte Vierteljahr zu verwenden. Wir werden also das dritte Vierteljahr lieber noch zu einer eingehenden Behandlung der Briefe benutzen und auf die Kirchengeschichte im ganzen nur ein Vierteljahr in OII und ein Halbjahr in I verwenden. Ich habe zur Behandlung des kirchengeschichtlichen Abschnitts meines Lehrbuches (der mit ganz geringen Zusätzen und erheblichen Streichungen den Forderungen des neuen Lehrplans entspricht) nie mehr als drei Vierteljahre gebraucht. Dabei ist freilich vorausgesetzt, daſs das Augsburger Bekenntnis in OI behandelt wird. Dies führt uns auf die nächste Frage.

Die oben genannte Eingabe hatte um die Erlaubnis gebeten, die Glaubens- und Sittenlehre neben der vorgeschriebenen Anknüpfung an die Art. 1—16. 18. 20 des Augsburger Bekenntnisses auch an andere Grundlagen, z. B. unmittelbar ans N. T. anschlieſsen oder freier und selbständiger gestalten zu dürfen, und dabei auf rheinische Versammlungen sich berufen, wo die weit überwiegenden Mehrheiten und auch die Vertreter der Kirchenbehörde sich gegen bloſse Anknüpfung und für eine irgendwie einheitliche, nicht streng systematische, aber systemartige Zusammenfassung unter einen leitenden Gesichtspunkt, für ein schlieſsliches Heraus-

[1]) Vgl. Zeitschr. f. d. ev. RU. III S. 255.
[2]) Vgl. IV S. 83.
[3]) Rethwisch VI, Ergänzungsheft S. 11.
[4]) a. a. O. S. 9.

Digitized by Google

wachsen aus dem gesamten Unterricht als dessen naturgemäſse Krönung ausgesprochen hatten[1]).

Die Glaubenslehre im Anschluſs an das Augsburger Bekenntnis darzustellen hält Jonas — wie er in der Vorrede zu seinem Lehrbuch sagt — darum für empfehlenswert, weil dies Bekenntnis von jeher das wichtigste und die eigentliche staatsrechtliche Grundlage für das evangelische Deutschland gewesen sei. Doch daraus folgt nur, daſs der Schüler sie kennen muſs, nicht aber, daſs sie als Leitfaden für den Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre zu dienen geeignet ist. Soll etwa ein Primaner von der Richtigkeit eines Glaubenssatzes überzeugt werden durch die Erwägung, daſs streitende Kirchenparteien nach langen Verhandlungen über die Annahme desselben einig geworden sind und diese Lehre schlieſslich die staatliche Genehmigung erhalten hat? Bornemann sagt in seinem vortrefflichen Aufsatz: „Das Augsburger Bekenntnis ist bekanntlich nicht, wie etwa die beiden Katechismen Luthers oder der Heidelberger Katechismus, für den religiösen Unterricht oder überhaupt für pädagogische Zwecke bestimmt gewesen. Es ist vielmehr eine durch und durch juristisch-politische, oder, wenn man will, eine diplomatische Arbeit, eine kirchen- und staatsrechtliche Vorlage für den Kaiser und die Reichsstände, eine Unterlage für politische und theologische Diskussionen, ein Entwurf für ein staatliches und kirchliches Gesetz“[2]). — „Daſs ein Werk, welches sich als die Arbeit vieler Verhandlungen und Entwicklungen, Männer und Kreise, und wiederum, so zu sagen, als eine vermehrte und verbesserte Auflage mehrerer anderer offizieller Staatsschriften — hier der Marburger, Schwabacher und Torgauer Artikel — darstellt, eine lehrhafte, schulmäſsige Anordnung und Darstellung befolgen sollte, ist von vornherein nicht anzunehmen, und um so weniger, als die Confessio Augustana, soweit sie es überhaupt sein kann, eine entgegenkommende Kompromiſsschrift ist“[3]). Sie dürfte zu einer Grundlage für den Unterricht in der Glaubenslehre auch darum wenig geeignet sein, weil „die einzelnen Lehrpunkte keinesweges im Verhältnis ihrer Bedeutung für die christliche Lehre im allgemeinen, sondern nach Maſsgabe der zufälligen damaligen Verhältnisse und Kontroversen behandelt sind“[4]). Der Verfasser des unter Christliebs Namen erschienenen Lehrbuches kann nicht umhin, in der Einleitung seiner im Anschluſs an die heilige Schrift und an die Confessio Augustana gegebenen Glaubenslehre zu bekennen: „Da die Confessio Augustana das, was die evangelische Kirche mit der katholischen gemeinsam hat, weniger betont, so sind die Abschnitte, welche von Gott, der Sünde und der Person des Erlösers handeln, in der Confessio Augustana kürzer

[1]) S. 82.
[2]) IV S. 100.
[3]) IV S. 105.
[4]) IV S. 104.

Digitized by Google

gefaſst, während die Lehre vom Heilswege sehr ausführlich behandelt ist. Diese Ungleichheit muſs durch unsere Erklärung, welche ja auch auf die biblischen Schriften und ihre Lehre Bezug nehmen muſs, einigermaſsen ausgeglichen werden. Ebenso sind aus pädagogischen Gründen der gröſseren Verständlichkeit halber einige Artikel der Confessio Augustana in eine andere Reihenfolge zu bringen“ [1]). Bornemann hält unter allen Aufgaben, welche der neue Lehrplan mit dem Anschluſs an die bekannten Artikel der Confessio Augustana stellt, keine für schwieriger als die, die Gedanken und Ausführungen der gegebenen Artikel in die richtige Reihenfolge zu bringen. Die genaue Beibehaltung der ursprünglichen Reihenfolge sei in der Schule unmöglich, weil sie für die Schüler willkürlich und verwirrend erscheine [2]). Auch Gottschick urteilt, daſs die Anlage des Augsburger Bekenntnisses zu wenig einheitlich sei, daſs der Schüler, wenn die Behandlung der Glaubenslehre sich an dieselbe anlehne, zu leicht den Eindruck bekomme, als ob auch in der evangelischen Kirche alles auf ein Lehrgesetz von so und soviel neben einander stehenden Artikeln ankomme [3]). Windel sagte in Kösen: „Die ganze Glaubenslehre an die Lektüre der Confessio Augustana anzuschlieſsen, scheint mir nicht glücklich. Dies würde doch zu einer recht theologisierenden Behandlung führen“ [4]). Auch Zange befürchtet, daſs die gegenwärtige Fassung dieser Lehraufgabe vielleicht zu einer allzu theologischen Behandlung verführen könnte [5]).

Und nun erst die Negativen! Wenn durch die bekannte, auf Grund der Allerhöchsten Weisung vom 1. Mai 1889 erlassene Ministerialverfügung uns zur Pflicht gemacht wird, durch Ausscheidung des zur Aneignung religiöser Streitfragen führenden kirchen- und dogmengeschichtlichen Stoffes den Unterricht auf die für das kirchlich-religiöse Leben bleibend bedeutsamen Vorgänge zu beschränken, so ist damit die durch das immer wiederkehrende damnant gestellte Aufgabe, bei der Aneignung der christlichen Glaubenslehre wiederholt auf die längst abgethanen Ketzereien zurückzukommen, schwer in Einklang zu bringen. Ich habe bei der Ausarbeitung meines Lehrbuches im kirchengeschichtlichen Teile gerade alle diejenigen Sekten besprochen, die im Augsburger Bekenntnis erwähnt werden. Als ich nun nach dem Erscheinen der neuen Lehrpläne meinen Unterricht in der Kirchengeschichte gewissenhaft auf die dort vorgeschriebenen Stoffe beschränkt hatte, kam ich schlieſslich bei der Erklärung der Negativen des Augsburger Bekenntnisses in die eigentümliche Lage, das, was ich beim Unterricht in der Kirchengeschichte ausgelassen hatte, hier nachholen zu

[1]) S. 278.
[2]) IV S. 106.
[3]) Der evangelische Religionsunterricht S. 42.
[4]) IV S. 279.
[5]) S. 619.

Digitized by Google

müssen. Wohl müssen die Primaner vor Irrlehren gewarnt werden, aber nicht vor den Irrlehren, welche in der alten Kirche und in der Reformationszeit bekämpft wurden, sondern vor den grundstürzenden Entstellungen des Christentums, welche in unserer Zeit den Glauben unserer Schüler bedrohen. Sehr richtig sagt Fauth: „Die Confessio Augustana enthält weder den ganzen Umriſs des urbildlichen Glaubens Christi und seiner ewigen Wahrheit, noch den der Gegenwart mit ihren apologetischen Fragen und enthält dafür rein Zeitliches“ [1]). Wenn der Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre so erteilt werden soll, daſs der Nachdruck auf die lebendige Annahme und innerliche Aneignung der Heilsthatsachen und Christenpflichten gelegt und die apologetische und ethische Seite besonders berücksichtigt wird, wo bietet sich dazu Gelegenheit, wenn er in Gestalt einer Erklärung ausgewählter Artikel des Augsburger Bekenntnisses erteilt wird? Wo ist der Ort, vor den Trugbildern der Umstürzler und der materialistischen Diesseitigkeitslehre unserer Zeit zu warnen? „Für eine auch nur einigermaſsen vollständige und genügende Darstellung der christlichen Sittenlehre bietet der erste Teil der Confessio Augustana keine Grundlage“ [2]). Ebenso urteilt Zange [3]). Wenn Mellin die gesamte Sittenlehre aus dem nur wenige Zeilen umfassenden 6. Artikel entwickelt [4]) und Windel dieselbe „hinter“ demselben „eingliedert“ [5]), so dürfte selbst dies Verfahren der Forderung, die Sittenlehre „in Gestalt einer Erklärung“ des Augsburger Bekenntnisses zu lehren, nicht vollkommen gerecht werden.

So kämen wir zu folgendem Ergebnis. Der Gedanke eines Anschlusses der Glaubenslehre an das Augsburger Bekenntnis entstand durch die Erwägung, daſs dasselbe die staatsrechtliche Grundlage für das evangelische Deutschland gewesen ist. Diese Thatsache bietet aber keinen genügenden Grund zu einem solchen Verfahren, weil der Glaube des Primaners in heutiger Zeit sicherlich nicht durch den Nachweis einer Verpflichtung gegen den Staat, sondern nur durch Überzeugung befestigt werden kann. Weil das Augsburger Bekenntnis nie (wie das älteste allgemeine Symbol und der Katechismus) zu Unterrichtszwecken bestimmt gewesen, sondern nur eine Urkunde von kirchen- und staatsrechtlicher Bedeutung ist, so ist auch die durch die damaligen Streitigkeiten bedingte Auswahl und Reihenfolge der Glaubensartikel den Bedürfnissen einer zusammenhängenden, wohlgeordneten Darstellung der ganzen Glaubenslehre wenig entsprechend. Während die Ausscheidung des zu religiösen Streitfragen führenden kirchen- und dogmenhistorischen Stoffes ein hohes Verdienst des Lehrplans ist, würde

1) III S. 109f.
2) Bornemann IV S. 34.
3) S. 619.
4) III S. 140.
5) S. 83.

Digitized by Google

eine Erklärung der Negativen uns nötigen, in die bei der Kirchengeschichte mit gutem Grunde übergangenen Streitfragen, mit welchen die alte Kirche zu kämpfen hatte, nun bei der Glaubenslehre einzuführen, aber keine Gelegenheit bieten, durch die brennenden Streitfragen der Gegenwart dem vielleicht schon mit diesen bekannt gewordenen, suchenden Jünglinge den rechten Weg zu zeigen und den Glauben gegen die von dorther drohenden groſsen Gefahren zu verteidigen. Da das Augsburger Bekenntnis nun auch für die Sittenlehre keine ausreichende Grundlage bietet, wie soll es da möglich sein, bei der Glaubens- und Sittenlehre die apologetische und ethische Seite besonders zu berücksichtigen, wenn dieselbe in Gestalt einer Erklärung der meisten Artikel des ersten Teiles des Augsburger Bekenntnisses gelehrt wird?

Der betreffende Satz des Lehrplans wird in den beigefügten methodischen Bemerkungen dahin erläutert, daſs die christliche Glaubens- und Sittenlehre nicht nach einem System oder Hilfsbuch, sondern im Anschlusse an die evangelischen und apostolischen Schriften und an die Confessio Augustana gelehrt werden solle. Die hier ausgesprochene Forderung eines Anschlusses an die heilige Schrift hat lebhaftere Zustimmung gefunden als die eines Anschlusses an die Confessio Augustana. So sagte Windel (in Kösen), da die christliche Glaubens- und Sittenlehre vor allem als abschlieſsendes, zusammenfassendes Ergebnis der ganzen Bibellesung erscheinen müsse, so sei der Anschluſs an die heilige Schrift als erstes Erfordernis dringend geboten[1]). „Die Mehrzahl der sittlichen Fragen und Probleme wird also“, sagt Bornemann, „wozu ja auch der neue Lehrplan ausdrücklich Anweisung giebt, an der Hand des N. T. erörtert werden müssen und damit thatsächlich doch der freien Wahl des Lehrers oder dem von ihm zur Vorbereitung benutzten Hilfsbuch bezw. System überlassen bleiben“[2]). Nähere Anweisung giebt Zange: „Die Erfahrung hat mich gelehrt, daſs es gar keine bessere Vorbereitung auf den Überblick über die gesamte christliche Glaubens- und Sittenlehre giebt als den Römerbrief“[3]). Auch Leimbach schlieſst dieselbe an den Römerbrief an[4]). „Die Lektüre der heiligen Schrift,“ sagt Heidrich im Lehrplan, „namentlich des Römerbriefes, ist für den Unterricht in der Glaubenslehre zur Grundlage zu machen“[5]). In seinem Hilfsbuche giebt er unter der gemeinsamen Überschrift „Glaubenslehre“ erstens als Einleitung zum Römerbrief die Lehren von Gott, vom Menschen, von Christus, zweitens den Inhalt des Römerbriefes, drittens (in einer an den Katechismus sich anschlieſsenden Gruppierung seiner Artikel) zur Zusammenfassung des christlichen Glaubens das Augsburger Bekenntnis.

---

1) III S. 169.
2) IV S. 34.
3) S. 619.
4) S. VII.
5) S. 12.

Digitized by Google

Doch auch die im Texte des Lehrplanes angeordnete Methode hat ihre Freunde. Mellin läſst die betreffenden Artikel lesen, einzelne Sätze auswendig lernen, bezeichnet dann die Lehrpunkte, um die es sich handelt, leitet die betreffende Lehre aus den Hauptbeweisstellen der heiligen Schrift ab, sagt das ganze Ergebnis der Besprechung den Schülern in die Feder und giebt diese Niederschrift zu gedächtnismäſsiger Aneignung für die nächste Stunde auf[1]). Windel bekennt jetzt, daſs er anfangs gegen den Anschluſs an das Augsburger Bekenntnis sehr ernste Bedenken gehabt, aber durch einen Versuch doch belehrt worden sei, daſs derselbe auch seine Vorzüge habe[2]). Selbst Bornemann, der mit so schlagenden Gründen den Zwang abzuwehren sucht, hält den neu eingeschlagenen Weg nicht für unmöglich und aussichtslos, und will uns sogar mit einem praktischen Hilfsmittel demnächst erfreuen[3]). Fauth hält den Standpunkt für veraltet, läſst aber gern jedem seine Eigentümlichkeit[4]). Altmeister Wiese hat bei seinem Unterricht die Glaubenslehre bald unmittelbar an die heilige Schrift, bald an den Katechismus, bald an das Augsburger Bekenntnis angeschlossen[5]). Soll in der That der Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre auf der obersten Stufe „ein schlieſsliches Herauswachsen aus dem gesamten Unterrichte als dessen naturgemäſser Krönung“ sein, so wird der Lehrer jeden einzelnen Punkt aus einem Abschnitte der h. Schrift oder Spruche herzuleiten oder an eine Stelle des Katechismus anzuschlieſsen oder auch in einen Artikel des Augsburger Bekenntnisses schlieſslich zusammenzufassen haben[6]).

Wie für keinen Unterrichtszweig so sehr wie für den Religionsunterricht, so gilt auch für keinen Teil des Religionsunter-

---

1) III S. 141.
2) Lehrpr. u. Lehrg. 1893 S. 83.
3) IV S. 107.
4) III S. 110.
5) Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen I S. 82.
6) Die „Glaubenslehre“ meines Lehrbuches setzt voraus, daſs die Schüler beim Unterricht die Bibel vor sich haben und der Lehrer aus einigen durch die h. Schrift gegebenen Grundgedanken die Glaubenssätze in der Weise ableitet, daſs die Richtigkeit der Schluſsfolgerung durch neue Bibelsprüche bewiesen, oft auch durch Stellen des Katechismus oder des Augsburger Bekenntnisses bestätigt wird. Als biblische Grundlage bei der Entwickelung der Glaubenssätze dienen an erster Stelle die in den früheren Klassen gelernten Sprüche. Auf das A. B. wird nicht selten verwiesen für den Fall, daſs eine ältere Generation der Klasse dasselbe schon kennt; zunächst aber wird vorausgesetzt, daſs als zusammenfassende Wiederholung derjenigen Punkte der Glaubenslehre, über die in der Reformationszeit gestritten wurde, die Lesung des ersten Teiles desselben dem Unterricht in der Glaubenslehre nachfolgt und denselben abschlieſst. Damit möglichst alle Teile des Unterrichts in lebendige Beziehung zu einander treten, sind nicht nur vielfach Liederstrophen und kirchengeschichtliche Wiederholungen eingeflochten, sondern auch einzelne Stellen aus Homer, Sophokles, Plato, Thukydides, Cicero, Horaz, Goethe, Schiller, Kant u. s. w. als Belege herangezogen worden.

Digitized by Google

richtes so sehr wie für den abschlieſsenden Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre „die Wahrheit, daſs die Grundbedingung für den Erfolg in der lebendigen Persönlichkeit des Lehrers und dessen innerer Erfüllung mit dem Gegenstande liegt“. Wenn hier demselben durch eine vorgeschriebene Lehrweise, von deren Zweckdienlichkeit er sich nicht ganz und voll überzeugen kann, sein ganzes Herz auszuschütten gewehrt oder mindestens erschwert wird — und es wird ihm beim besten Willen schwerlich gelingen, dem feinfühligen Primaner zu verbergen, was er wider seine Überzeugung thut[1]) — wie groſs ist da die Gefahr, daſs das Ziel dieses Unterrichtes, die Befestigung im Glauben und Bewahrung vor Abfall, nicht erreicht wird! Bei der endgültigen Entscheidung dieser brennenden Frage durch die hohe Behörde dürfen wir vielleicht auch bitten, den Umstand geneigtest mit in die Wagschale werfen zu wollen, daſs wenn eine übereinstimmende Abgrenzung der den einzelnen Klassen zugewiesenen Lehraufgaben deshalb wünschenswert ist, damit der Lehrer jeder folgenden Klasse eine sichere Grundlage für weiteren Ausbau hat, diese Rücksicht offenbar für die oberste Stufe wegfällt.

Da also bei diesem Unterrichte vor allem andern einesteils Freiheit zur wirklichen Erreichung des Lehrziels unentbehrlich, andernteils Gleichmäſsigkeit und Übereinstimmung entbehrlich ist, so dürfen wir wohl getrost und mit einiger Zuversicht die Bitte wagen, daſs dem Lehrer volle Freiheit gewährt werde, ob er die Glaubens- und Sittenlehre an die heilige Schrift oder an das Augsburger Bekenntnis anschlieſsen, also mehr an die in den methodischen Bemerkungen enthaltene Fassung als an den Text des Lehrplans sich halten wolle, oder umgekehrt. Der Herr Minister weist jene Bittsteller an, derartige Wünsche zunächst bei dem betreffenden Provinzial-Schulkollegium zur Sprache zu bringen.

So erfreulich nun aber auch die in gewissen Punkten sich anbahnende Übereinstimmung ist, um so unerfreulicher ist es, daſs gerade unsere bedeutendsten Fachmänner, deren hervorragende Leistungen allgemein anerkannt werden, neuerdings Lehrpläne veröffentlicht haben, deren Abweichung von dem Normallehrplane das Maſs des Notwendigen überschreitet. Sollten diese Entwürfe genehmigt werden und weitere Verbreitung an Stelle des vorgeschriebenen Lehrplanes finden, so würde die durch das Erscheinen desselben erweckte Hoffnung auf übereinstimmende Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen nicht erfüllt werden.

[1]) „Die Schüler haben ein merkwürdig feines Verständnis dafür, ob der Lehrer nur Sprachrohr ist oder ob das, was er lehrt, seine Überzeugung ist; lieber ein etwas subjektiv gefärbter Unterricht als ein kalter, der nicht Überzeugung wirken kann, weil nicht das Herz und das Gemüt des Lehrers dabei ist.“ (Windel IV S. 275.)

Digitized by Google

Wenn der neue Lehrplan bestimmt, in welchen Klassen das Alte und in welchen das Neue Testament gelesen werden soll, so muſs mit Freuden begrüſst werden, daſs der bisherigen Willkür durch eine endgültige Entscheidung ein Ende gemacht wird, und zwar um so mehr, da gegen dieselbe etwas Erhebliches nicht geltend gemacht werden kann. Wenn an eine Wiederholung der biblischen Geschichten des A. und N. T. in IV nun die Geschichte des Reiches Gottes, erst im A. T. in UIII und dann im N. T. in OIII sich anschlieſst, und schlieſslich die so gewonnene Bibelkenntnis durch Hinzufügung von Abschnitten, welche Tertianer noch nicht verstehen konnten, einen zusammenfassenden vorläufigen Abschluſs in UII erhält, so ist das eine so sachgemäſse Stufenfolge, daſs es befremden muſs, wenn das A. T., welches in UIII behandelt werden soll, Zange (die Lehraufgaben der beiden Tertien umstellend) der OIII, Heidrich der IV zuweist, beide aber die Ergänzung der in III gelesenen Abschnitte, welche zur Herstellung eines ersten Abschlusses der Vorbildung, also aus gutem Grunde, in UII stattfinden soll, nach OII verlegen. Wenn ich anders recht sehe, so ist eine solche Abweichung wohl hauptsächlich aus allzu strengem Festhalten an langjähriger Gewohnheit zu erklären. Es ist ja freilich für uns ältere Lehrer (wie auch Zange zugiebt) recht schwer, uns von alten, liebgewordenen Ordnungen zu trennen, zumal wenn es gelungen ist, innerhalb derselben alle Teile des Unterrichtes in lebendige Beziehung zu einander zu setzen. Aber dennoch würde eine so weit, wie sie hier beansprucht wird, gehende Wahlfreiheit für einzelne Anstalten einem Hauptzwecke der neuen Lehrpläne entgegenwirken. Mir ist in den mathematischen Stunden der III des Wittenberger Gymnasiums nur Geometrie, dann in den beiden Sekunden der lateinischen Hauptschule zu Halle wieder nur Geometrie geboten worden, Unterricht in der Algebra aber, der dort in II und hier in III erteilt wurde, habe ich weder dort noch hier genossen. Die Aufsichtsbehörde ist doch wohl berechtigt, ähnlichen Übelständen vorzubeugen. Zange erkennt selbst die groſsen Vorteile an, die bei dem häufigen Wechsel der Schulen, dem gerade die Schüler der höheren Lehranstalten in unserer bewegten Zeit zu einem groſsen Teile ausgesetzt seien, eine einheitliche Ordnung des Lehrplans für sämtliche Schulen des Landes biete[1]). Wenn aber an einigen Gymnasien in UIII gelehrt wird, was an andern in OIII, und umgekehrt, so könnte leicht der Fall eintreten, daſs ein die Anstalt wechselnder Tertianer auf zwei Gymnasien (etwa auſser wenigen Psalmen) vom A. T. nichts weiter als einige in UII gelesene ergänzende Abschnitte hat kennen lernen. Hier muſs Verständigung erzielt werden, und darum bitte ich die gebotene Verteilung des Bibellesestoffes mit Fügner und Schultze[2]) anzunehmen.

[1]) S. 593.
[2]) IV S. 14 ff.

Digitized by Google

Wenn die Bergpredigt von Zange nach UII, von Heidrich nach UIII verlegt wird, so wird der Lehrplan vermutlich die rechte Mitte getroffen haben, welcher sie der OIII zuweist.

Auf die von den Lehrkörpern für die mittleren Klassen zu treffende Auswahl einzelner schon dem Knaben verständlicher Bibelabschnitte läſst der Lehrplan in den oberen Klassen ganze Bücher in der Weise folgen, daſs in der letzten von den mittleren Klassen zum erstenmal ein ganzes Buch, in der ersten von den oberen Klassen zum letztenmal ausgewählte Abschnitte gelesen werden. Von den Büchern sollen in II erst ein Evangelium, dann die Apostelgeschichte, in I das vierte Evangelium und Briefe erklärt werden. Warum ist nun dieser naturgemäſse, sich selbst rechtfertigende Fortschritt nicht überall beibehalten worden? Wenn den in V und IV mit den Thaten, in OIII auch mit den Reden Jesu bekannt gewordenen Sekundanern nun eine zusammenfassende Übersicht über das ganze Leben Jesu an der Hand eines der drei leichteren Evangelien geboten werden soll, warum ist da in Hannover ein Plan gebilligt worden, welcher die für UII vorgeschriebene Erklärung eines der synoptischen Evangelien streicht und also die Lesung der neutestamentlichen Schriften in OII mit der Erklärung der Apostelgeschichte beginnen läſst? Sollte nicht jene von der Behörde angeordnete Lehrweise wenigstens erst versucht und erprobt werden, ehe man dieselbe umwirft?

Wenn Zange unter den Aufgaben der drei obersten Klassen 2. Kor. 4—6. 11. 12. Eph. 4. 1. Petr. 2. Hebr. 10, 32—13, 25 „vermiſst“[1]), so wird dabei übersehen, daſs ja für die wichtigsten A b s c h n i t t e neutestamentlicher Briefe OII reichlichen Raum bietet, in I aber g a n z e Briefe gelesen oder wenigstens — denn welche Abschnitte derselben eingehend zu erklären, welche rasch zu lesen und welche etwa aus Mangel an Zeit auszulassen sind, kann erst längere Erfahrung lehren — durch Aufsuchung der Grund- und Teilgedanken als ein Ganzes betrachtet werden sollen.

Auſser dem unter allgemeiner Zustimmung der OI zugewiesenen Römerbrief schlägt uns der Lehrplan noch fünf Briefe für I vor.

Wenn selbst die japanische Regierung eine eingehende Bekanntschaft mit unseren neutestamentlichen Schriften zur allgemeinen Bildung rechnet und demgemäſs die Lesung derselben in ihren heidnischen Schulen eingeführt hat[2]), so sollten wir uns doch ernstlich die Frage vorlegen: Was haben denn unsere Gymnasiasten bei ihrem Abgange vom N. T. wirklich gelesen? Handeln wir recht, wenn wir unsere Primaner mit allerlei Verirrungen, von welchen die Kirchengeschichte zu berichten hat, mit allerlei

---

[1]) S. 620.

[2]) Die Nachricht, daſs auf Anordnung des ermordeten Kultusministers Mori das N. T. in sämtlichen (etwa 30 000) Elementarschulen Japans gelesen werde, hat sich allerdings nicht bestätigt.

Menschenfündlein und Miſsbildungen der christlichen Lehre, welche dieselbe durch die römische Kirche und mannigfache Sekten erfahren hat, also mit dem trübe gewordenen Strome kirchlicher Entwickelung so anhaltend beschäftigen, daſs nicht die Hälfte der Religionstunden übrig bleibt, um sie unmittelbar aus dem lauteren Quell die Heilswahrheit schöpfen zu lassen? Es ist das Verdienst Schölers, darauf hingewiesen zu haben, daſs die Hälfte der Religionstunden auch in der obersten Klasse der heiligen Schrift zu widmen ist. Wenn auch sein Vorschlag einer Verdoppelung der Stundenzahl im Obergymnasium unannehmbar war, so hat doch die Behörde eine gewisse Berechtigung jener Forderung offenbar dadurch anerkannt, daſs sie in beiden Primen neben Kirchengeschichte, Glaubens- und Sittenlehre noch eine umfangreiche Erklärung neutestamentlicher Schriften anordnet. Der Sinn dieser Weisung scheint mir nicht genügend gewürdigt zu werden, wenn in UI bei Leimbach für die Briefe, bei Heidrich sogar überhaupt für Bibellesung kein Raum bleibt. Soll etwa der Meinung Vorschub geleistet werden, daſs ein Leser des Plato, Demosthenes und Tacitus die Lesung der heiligen Schrift schon hinter sich habe? Die Erklärung des Herrn Ministers, daſs mit Entschiedenheit hätte dem mehrfach beobachteten Miſsbrauche entgegengetreten werden müssen, daſs durch Behandlung unfruchtbarer Gebiete der Kirchengeschichte die für die wahren Aufgaben des Religionsunterrichts unentbehrliche Zeit und Kraft verkümmert wurde oder gar verloren ging [1]), hätte mehr beherzigt werden müssen.

So entschieden aber die Forderung umfangreichen Bibellesens auch in I aufrechterhalten werden muſs, so würde doch dasselbe seinen Zweck verfehlen, wenn der Lehrer durch den Wahn, daſs er ein vorgeschriebenes Maſs zu erledigen verpflichtet sei, eingeengt und zur Eile verleitet würde. Weil er hier am meisten vor Überhastung bewahrt werden muſs, darum wird gerade an dieser Stelle in den methodischen Bemerkungen ausdrücklich erklärt, daſs dem Lehrer bei der Wahl im einzelnen freie Bewegung, auch mit Rücksicht auf die Leistungsfähigkeit seiner Schüler, zu lassen sei. Er soll nicht wähnen, ein bestimmtes Maſs bewältigen zu müssen, sondern nur so viel Briefe lesen, als die ihm bleibende Zeit und die Fassungskraft seiner Schüler gestattet [2]). Mit Unrecht

---

[1]) Vgl. Rethwisch a. a. O. S. 9.

[2]) Zanges Vorwurf, daſs die UI „viel zu stark belastet“ sei (S. 621), geht von der Annahme aus, daſs alle bei UI genannten Briefe schon in dieser Klasse gelesen werden sollen. Die gleich darauf folgende Bestimmung aber, daſs nicht nur der Römerbrief, sondern auch „andere Briefe aus dem bei UI angegebenen Kreise“ in OI zu lesen seien, setzt offenbar voraus, daſs dieselben in UI noch nicht alle gelesen worden sind. Aus dieser Fassung ergiebt sich meines Erachtens zunächst für jeden Lehrkörper die Pflicht, bei der Ausarbeitung des für die Anstalt geltenden Lehrplans jene fünf Briefe auf beide Primen zu verteilen, sodann für den Lehrer das Recht, aus den durch Konferenzbeschluſs jeder Klasse zugewiesenen Briefen zu wählen. Und

Digitized by Google

hat man darin die Erlaubnis gefunden, statt der in der Vorlage genannten Briefe auch andere nach Belieben zu wählen. Wenn Zange in der seinen lehrreichen Aufsatz abschlieſsenden „Ausführung des vorgeschriebenen Lehrplans“ sämtliche bei der Lehraufgabe der U I genannten Briefe wegläſst und anstatt derselben den ersten Brief des Petrus und des Johannes empfiehlt, so droht neue Zersplitterung. Wir sind der Behörde Dank dafür schuldig, daſs sie nicht nur endloser Zersplitterung durch die vorgeschriebene Auswahl steuert, sondern auch dem Lehrer aus jenen fünf Briefen zu wählen ausdrücklich gestattet, daſs sie ferner einer Gefährdung des Hauptzwecks durch das Verbot fortlaufender Zugrundelegung des griechischen Textes vorbeugt und endlich für eine eingehende Kenntnis der lutherischen Bibelübersetzung, die bisher oft noch den Studenten und Kandidaten der Gottesgelehrtheit in auffallendem Maſse abging, Sorge trägt. Folgen wir daher vertrauensvoll ihren Weisungen!

Auch hinsichtlich der Verteilung des Katechismus gehen die Ansichten so weit auseinander, daſs wir uns freuen müssen, wenn dem langen Schwanken ein Ende gemacht werden soll.

Während Heidrich nur darin vom Lehrplane abweicht, daſs er die Aufzeigung der inneren Gliederung nach O III verlegt und in U II den Katechismusunterricht streicht, will Genest erst in U II eigentliche Katechismusstunden[1]). Windel behält die Vorlage unverändert bei: das Gedächtnis sei (wie Raumer sage) eine geistige Vorratskammer, in welcher wir Samenkörner für die Zukunft aufbewahren können; darum sei es wirklich nicht zu viel verlangt, daſs bis einschlieſslich IV der Wortlaut der fünf Hauptstücke mit der Erklärung gelernt werde. „Die am frühesten gewonnenen Eindrücke haften am längsten, und wo kein Besitz ist, da ist auch keine Freude am Besitz“[2]).

Dagegen weist Zange der VI das 1. Hauptstück und den 1. Artikel mit Luthers Erklärung, der V den 2. Artikel und eine einfache Besprechung des 3. Hauptstückes ohne Luthers Erklärung, der IV Luthers Erklärung zum 2. Artikel, den 3. Artikel und das 3. Hauptstück mit Luthers Erklärung, dazu auch vom 4. und 5. Hauptstück die Einsetzungsworte, der U III das 4. und der O III das 5. Hauptstück zu. Mit dem 3. Artikel aber muſs nach seiner Ansicht, weil er (mit Ausnahme des letzten Stückes) „für den Sextaner lauter mehr oder weniger unfaſsbare Dinge“ enthalte, derselbe auf alle Fälle verschont werden. Ebenso müsse man mit einer Besprechung des Gebetes des Herrn, wenn auch nur des

auch wenn er die selbstgewählte Aufgabe nicht ganz zu Ende führt, verdient er keinen Vorwurf. Er hat seine Schuldigkeit gethan, wenn er ein richtiges Verständnis des Gelesenen erzielt und warme Begeisterung für den Gegenstand hervorgerufen hat, mag er nun viel gelesen haben oder wenig.

[1]) Zeitschr. f. d. ev. RU. III S. 354.

[2]) Lehrpr. u. Lehrg. 1893 S. 75.

Wortlautes, warten bis V, wo das Leben Jesu den Schlüssel dazu biete [1]). Windels Erinnerungen werden uns wenigstens vor übertriebener Ängstlichkeit bewahren. Wollen wir etwa mit der Erlernung des 2. Artikels so lange warten, bis der Schüler das „empfangen vom heiligen Geiste“ versteht? In VI werden vor den Hauptfesten die betreffenden Geschichten des N. T. besprochen. Wenn hier die Weihnachts- und Osterbetrachtung mit der Einprägung des 2. Artikels schliefst, so kann auch an die Pfingstgeschichte der 3. Artikel angeschlossen werden. Derselbe enthält nichts, was der Schüler nicht ebenso gut versteht, wie das Pfingstwunder. Und wenn anzunehmen ist, dafs er schon ein Vaterunser beten kann, warum soll der Lehrer sich nicht überzeugen, dafs er bei jeder Bitte sich etwas Richtiges denkt? Weshalb soll also die für VI angeordnete „einfache Worterklärung des 3. Hauptstückes ohne Luthers Auslegung“ erst an die Lehre Jesu vom Gebet in V angeschlossen werden können?

Dafs Luthers Erklärung des 3. Artikels in V schwierig ist, kann ich nicht in Abrede stellen. Für noch schwieriger halte ich die Aneignung des ganzen 3. Hauptstückes in IV. Ich mufs bekennen, dafs ich trotz langjähriger Erfahrung auf keinem Gebiete mit dem Erfolge meines Unterrichts so wenig zufrieden bin. Es betrübt mich immer wieder, dafs die Zahl derjenigen Quartaner nicht gering ist, denen ein volles Verständnis zu vermitteln mir nicht gelingen will. Darum war es mir tröstlich, kürzlich bei einem unserer bedeutendsten Religionslehrer das Zugeständnis zu lesen: „Die Erklärungen Luthers zum Vaterunser gehören zu dem Schwierigsten, was die Schüler zu lernen haben“ [2]).

Indessen kann die Schule mit weiterer Verschiebung nicht selbständig vorgehen. Ihr Zweck würde ja da doch nicht ganz erreicht werden, wo die Gymnasiasten aufserhalb der Schule zum Auswendiglernen des ganzen Katechismus veranlafst werden, ehe wir sie mit demselben bekannt zu machen für gut halten. Wo die Verhältnisse so liegen, dafs nicht nur in IV, sondern auch in UIII nur wenig Schüler eingesegnet werden, und die Aufsichtsbehörde gegen ein weiteres Hinaufrücken nichts einzuwenden hat, da würde ich am liebsten die von der Hannoverschen Religionslehrerkonferenz gebilligte Verteilung befürworten, welche der VI das 1. Hauptstück und den 1., der V den 2., der IV den 3. Artikel, das 3. Hauptstück aber erst der UIII und das 4. und 5. der OIII

---

[1]) Vgl. diese Zeitschrift 1892 Heft 10 S. 603.

[2]) Zange, Leitfaden 2. Heft S. 48 A. 2. — Den Grund dieser Schwierigkeit hat kürzlich in der Zeitschrift f. d. ev. RU. 1894 S. 136 ff. Perthes beleuchtet. Seinem Vorschlage aber, den gröfsten Teil des 3. Hauptstückes aus dem Gedächtnisstoff zu streichen und dementsprechend auch die Forderung der Lehrpläne zu ändern (S. 143), dürften schwerwiegende grundsätzliche Bedenken entgegenstehen.

Digitized by Google

zuweist[1]) — wenn eine solche Verteilung nicht den in hohem Grade beifallswerten[2]) Grundsatz fallen ließe, die Schüler, auch ehe sie ein ganzes Hauptstück fassen können, schon vorher und zwar möglichst früh mit dem Kerne desselben bekannt zu machen.

Die oben erwähnte, von Witte und Evers ausgearbeitete Eingabe hatte u. a. auch den Wunsch ausgesprochen, in den vorgezeichneten Rahmen des kirchengeschichtlichen Unterrichtes außer den im Lehrplane namentlich angeführten Lehrstoffen noch andere Hauptsachen einfügen zu dürfen. Darauf hatte der Minister erwidert: „Die Lehrpläne bezeichnen die Gebiete, auf welchen die Schüler unter allen Umständen unterwiesen sein sollen. Ist außerdem noch Zeit vorhanden, so ist es — eine richtige Behandlung vorausgesetzt — den Lehrern unbenommen, in der in der Eingabe angedeuteten Weise auch über das vorgeschriebene Maß hinauszugehen" [3]).

Wir sind dem Herrn Minister auch dafür zu Danke verpflichtet, daß er uns das Recht zu einer solchen Unterscheidung gegeben hat. Wie unter den Lehrgegenständen die für den Schüler allgemein verbindlichen von den wahlfreien unterschieden werden, so werden wir wohl thun, auch innerhalb der einzelnen Lehrgegenstände eine scharfe Grenze zu ziehen zwischen demjenigen Lehrstoff, der für den Lehrer allgemein verbindlich, und solchem, der für ihn wahlfrei ist. Er muß zunächst wissen, welche in den früheren Klassen erledigten Aufgaben er voraussetzen darf und welche Stoffe er unter allen Umständen in seiner Klasse bewältigen muß.

Das Maß desselben muß möglichst knapp sein. Wer seinen Lehrstoff in kleine Einheiten zerlegt, Anschlüsse an Bekanntes sucht, zusammenfaßt, anwendet, einübt, wer ernstlich bemüht ist den Gegenstand nicht nur dem Verstande sondern auch dem Herzen seiner Schüler einzuprägen, wer keine sich ihm darbietende Gelegenheit vorübergehen läßt, ein ernstes Wort zur Befestigung des Glaubens oder zur Schärfung der Gewissen einzuflechten, der kann diese Aufgabe nur unter merklicher Verringerung des früher üblichen Lehrstoffes erfüllen. Die drückende Pflicht, mit einer umfangreichen Aufgabe rechtzeitig fertig zu werden, muß ihn zu einer Eile treiben, die ihn nötigt, das Beste, was er auf dem Herzen hat, zu verschweigen. Auf keinem Gebiete des Unterrichts aber würde eine Überhastung so schädlich wirken, wie beim Religionsunterricht. Denn das allgemeine Lehrziel, „die Jugend in Gottes Wort zu erziehen und sie zu befähigen, daß sie dereinst durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben ein wirksames Beispiel gebe" [4]), kann nicht erreicht werden, wenn

[1]) Leimbach S. VI f.
[2]) Wie ich oben S. 419 dargethan habe.
[3]) Rethwisch a. a. O. S. 9.
[4]) Lehrpläne S. 9.

Digitized by Google

der Schüler den Gegenstand nur kennen lernt, aber nicht liebgewinnt. Wenn ich die neuerdings erschienenen, vielumfassenden Entwürfe mit dem vorgeschriebenen Lehrplane vergleiche, so freue ich mich von Herzen, daſs nicht jene für mich maſsgebend sind, sondern dieser, und nähre die Hoffnung, daſs falls die bei der ersten vertraulichen Mitteilung im Ministerium noch vorbehaltene Modifikation in Bezug auf untergeordnete Punkte auch für den damals unverändert veröffentlichten Religionslehrplan noch eintreten sollte, nichts hinzugefügt, sondern eher noch etwas [1]) gestrichen wird.

Und wenn es die Aufgabe der einzelnen Lehrkörper ist, die Vorlage zu einem nur für ihre Anstalt gültigen Unterrichtsplane dadurch umzuarbeiten, daſs sie Lesebuch und Lehrbuch nennen, behufs genauer Abgrenzung der Klassenaufgaben die zu lesenden Bibelabschnitte bezeichnen und die zu lernenden Lieder und Sprüche feststellen, so wünschte ich, daſs nichts weiter hinzugesetzt würde, als etwa in UII um der abgehenden Schüler willen eine Belehrung über die Verfassung der Landeskirche, in welcher auch sie ihr Wahlrecht einmal ausüben, und über die christliche Liebesthätigkeit, an welcher sie sich beteiligen sollen.

Da es dem einzelnen Lehrer unbenommen ist, je nach der Leistungsfähigkeit der Schüler und nach seiner Eigenart auch über das vorgeschriebene Maſs hinauszugehen, so bleibt für wahlfreie Aufgaben noch ein groſses Gebiet übrig. Als anregende Vorschläge dazu sind uns die seitdem erschienenen Lehrplanentwürfe willkommen. Heidrich bemerkt ausdrücklich, daſs sein etwas ausführlicher Lehrplan — der ja allerdings an bunter Mannigfaltigkeit alle andern übertrifft — dem angehenden Religionslehrer zeigen soll, wie auf Grund der neuen Bestimmungen die Gliederung und Gruppierung des Lehrstoffs sich gestalten kann, aber nicht muſs [2]). Er setzt also auch eine — nicht durch Konferenzbeschlüsse aufgehobene — gewisse Wahlfreiheit voraus.

Mit Unrecht ist unter den kirchengeschichtlichen Stoffen manches vermiſst worden. So werden Mönchtum, Kaiser und Papst, kirchliche Verfassung, Jesuitenorden, Ultramontanismus bei der „Entwickelung der römisch-katholischen Kirche", ebenso der Rückschlag der Völker gegen die Kurie in den groſsen Konzilien und den Vorreformatoren, die Schriften Luthers, das Augsburger Bekenntnis und die induktiv daraus abzuleitenden und schlieſslich zu ordnenden Unterscheidungslehren [3]) bei der „Reformation und

---

[1]) Entbehrlich dürften z. B. Mitteilungen über die Baptisten und Irvingianer sein, mit denen die Mehrzahl der Schüler doch wohl nie im Leben in Berührung kommen wird.

[2]) Lehrplan S. 4.

[3]) Der Frage, ob das A. B. in die Kirchengeschichte einzugliedern oder an die Glaubenslehre anzuschlieſsen sei, darf natürlich erst dann näher getreten werden, wenn es der hohen Behörde gefallen sollte, von der Verpflichtung eines Anschlusses der Glaubenslehre an das A. B. uns zu entbinden.

Digitized by Google

ihrer Vorbereitung", endlich die Geschichte des Kirchenliedes, Aufklärung, Rationalismus, Kant, Schleiermacher, Union, Verfassung der Landeskirche, Gustav-Adolfsverein und Heidenmission[1]) bei der „Fortentwickelung der evangelischen Kirche" behandelt werden dürfen.

Dafs aufserdem, wenn auch nicht für die Scholastik (die übrigens auch zur Entwickelung der römisch-katholischen Kirche gerechnet werden könnte), so doch wenigstens für die edelste Frucht deutscher Gemütstiefe, die Mystik, noch etwas Zeit übrig bleibt, ist gewifs wünschenswert. Denn schwerlich wird sie bei der Geschichte des Mittelalters (nur die kirchlichen Reformbewegungen sollen in UI behandelt werden) oder in der deutschen Litteraturgeschichte die ihr gebührende Berücksichtigung finden können. Die Streitigkeiten über die Dreieinigkeit und die Person Christi können in einer wenn auch noch so kurzen Einleitung in die drei alten Symbole nicht ganz übergangen werden. Aber das Verlangen nach eingehender Behandlung derselben darf nach „Ausscheidung des zur Aneignung religiöser Streitfragen führenden kirchen- und dogmengeschichtlichen Stoffes" nicht wieder laut werden. Wenn Zange von den Streitigkeiten über die beiden Naturen und den doppelten Willen in Christo nicht viel mehr als den Namen gegeben wissen will, so ist auch das schon zu viel. Die Gefahr einer Verirrung in theologische Erörterungen erkennt er selbst an[2]).

Der Kampf und Sieg des Christentums im römischen Reiche ist kein der I würdiger Gegenstand und darum mit gutem Grunde weggelassen worden. Wenn die Untertertianer einen Überblick über die römische Kaisergeschichte erhalten haben, dann wird der geschickte Religionslehrer eine passende Gelegenheit suchen, diejenigen Kaiser zusammenzustellen, welche die Christen verfolgt oder begünstigt haben, und erbauliche Erzählungen von Blutzeugen einfügen. Sobald sie mit der deutschen Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters bekannt geworden sind, dann wird er die durch den Geschichtsunterricht schon erworbenen Kenntnisse von der Ausbreitung des Christentums in Deutschland zu sammeln, zu ordnen und zu erweitern wissen. Ob in OIII die Zeit erlaubt, die Reformationsgeschichte durch eine Übersicht über die Ausbreitung des Christentums in Deutschland einzuleiten, wie Heidrich[3]) und Zange[4]) vorschlagen, wird die Erfahrung lehren. Jedenfalls werden, nachdem in OIII der Religionslehrer die Reformationsgeschichte an den Geschichtsunterricht angelehnt hat,

---

[1]) Zanges Bedenken, dafs man dergleichen nicht gut unter „Richtungen in der Fortentwickelung der ev. K." unterbringen könne (S. 619), kann ich nicht teilen. Mission gehört dazu so gut wie „Wichern".

[2]) S. 618.

[3]) S. 6.

[4]) S. 618. 626.

Digitized by Google

die um der in UII die Anstalt verlassenden Schüler willen unentbehrlichen Belehrungen über Union, Verfassung der Landeskirche, Mission und Gustav-Adolfs-Verein nicht schon in OIII, wie Windel wünscht[1]), sondern erst in UII im Anschlusse an die Geschichte der letzten beiden Jahrhunderte zu geben sein.

Daſs an den verschiedensten Stellen im Religionsunterrichte aufs A. T. zurückgegriffen werden müsse, bedurfte keiner weiteren Hervorhebung in den Lehrplänen. Indes liegt in der That, wie jene Ministerialverfügung hinzufügt, bei dem in der Eingabe gewünschten kurzen vertiefenden Abschluſs der alttestamentlichen Heilsgeschichte in I die Gefahr nahe, daſs dabei für wirkliches Schriftverständnis und die nächstliegenden Unterrichtszwecke wenig gewonnen wird. Jedenfalls ist es eine bedeutende, schwerlich hinreichend zu rechtfertigende Abweichung vom vorgeschriebenen Lehrplan, wenn Heidrich für die Propheten, messianischen Weissagungen, Psalmen, Sprüche und Hiob den ganzen Sommer in OII in Anspruch nimmt.

Daſs der Gedächtnisstoff auf das Notwendige beschränkt und in jeder folgenden Klasse bis OII eine vollständige Wiederholung verlangt wird, halte ich mit Fügner[2]) für den gewichtigsten Vorzug des neuen Lehrplans. Leider ist auch dieser nicht überall erkannt worden. Die uns vorliegenden Entwürfe wollen teils diese Wiederholungen nur von Klasse zu Klasse abwechseln lassen, teils über das vorgeschriebene Maſs hinausgehen.

Schultze sagt: „Wenn der Verteilungsplan in jeder neuen Klasse die Wiederholung des gesamten früheren Memorierstoffs scheinbar verlangt (bis II), ist doch in Wahrheit eine von Klasse zu Klasse abwechselnde Wiederholung des ganzen Stoffes gemeint. Es würde andernfalls gerade das eintreten, was der Erlaſs vermieden wissen will, eine Überbürdung des Unterrichts mit Gedächtniswerk. Ich verstehe daher die betreffende Anordnung so, daſs durch planmäſsige Abwechselung der in Rede stehenden Wiederholungen eine gedächtnismäſsige Beherrschung des Ganzen als schlieſsliches Ergebnis gesichert werden soll“[3]). Dieselbe Auffassung finden wir bei Heidrich, der in IV nur 4 Lieder, nicht 8, in UIII nur 6, nicht 12, in OIII nur 7, nicht 16, in UII nur die in UIII, in OII nur die in OIII gelernten Lieder und vom Katechismus in UIII die beiden ersten und in OIII die drei letzten Hauptstücke wiederholen läſst.

Wir erlebten kürzlich, daſs ein Primaner ein Gedicht von Schiller ohne Einhilfe und mit guter Betonung bei einer Schulfeier vortrug, nach kurzer Zeit aber von dem Wortlaute nur noch wenig wuſste. Wie selten findet sich ein Erwachsener, der den Katechismus noch ohne Anstoſs hersagen kann! Da muſs Wandel

[1]) S. 79.
[2]) Zeitschr. f. d. ev. RU. III S. 205.
[3]) IV S. 15 f.

Digitized by Google

geschaffen werden! Ich halte also die jährlichen Wiederholungen des gesamten Gedächtnisstoffes erstlich nicht für überflüssig. Sie sind aber auch lehrreich, wenn jedesmal eine vertiefte, dem reiferen Standpunkte angepaſste Erklärung dazu gegeben oder die Wiederholung eines Liedes an die inzwischen durch den Unterricht bekannt gewordene biblische Grundlage (z. B. Hiob 19, 26. 27. Psalm 46. 130. 118, 24) angeknüpft, also etwa auf der untersten Stufe eine Erklärung des Wortlautes mit den dazu nötigen sprachlichen und sachlichen Erläuterungen nebst Veranschaulichung schwieriger Stellen durch eine bekannte biblische Geschichte gegeben und ein Jahr später wiederholt wird, worauf in der folgenden Klasse die Grund- und Teilgedanken mit den Schülern aufgesucht und im nächsten Jahre wieder abgefragt werden. Mir ist die Wiederholung der bekannten Kirchenlieder der erbaulichste Teil des Religionsunterrichts. Auch ohne jede Besprechung ist das bloſse Hersagen nicht langweilig. So gut wie wir auch nicht ein Jahr ums andere, sondern jedes Jahr von neuem die Festlieder in der Kirche singen, so haben auch Lehrer und Schüler ihre Freude daran, sich einmal im Jahre zu überzeugen, daſs alle gelernten Lieder noch im Gedächtnis festsitzen, andernfalls durch geringe Mühe den Besitz von neuem zu sichern. Es gehört nur wenig Zeit dazu, die 5 Hauptstücke und 15 Lieder einmal im Jahre hersagen zu lassen. Hoffen wir nun endlich zu erreichen, was bisher vergeblich angestrebt wurde, daſs unsere Kernlieder ein unverlierbarer Besitz fürs ganze Leben werden, so daſs sie vielleicht noch in der Todesstunde ihre Wirkung üben. — Schwierigkeiten bereiten nur die in den mittleren Klassen neu eintretenden Schüler, welche die Lieder der früheren Klassen noch nicht gelernt haben; doch wenn erst die jetzt angebahnte Einigung über die zu treffende Auswahl erzielt ist — vielleicht in der Weise, daſs in jeder Klasse zwei Lieder allgemein verbindlich sind und zwei für jede einzelne Schule wahlfrei bleiben —, so wird auch dieser Übelstand beseitigt oder wenigstens gemildert werden.

Während die Pläne von Fügner, Heidrich und Leimbach bei der vorgeschriebenen Liederzahl bleiben, erklärte Genest in Halle, die Zahl der in VI bis IV zu lernenden Lieder scheine ihm zu gering[1]). Auch Zange in Erfurt giebt zu bedenken, daſs im Vergleich zu der Zahl der Gedichte, die im deutschen Unterricht gelernt zu werden pflegten, die 14—16 Kirchenlieder recht bescheiden erschienen[2]). Am Joachimsthalschen Gymnasium will Schultze in OIII noch 19 Liederstrophen lernen lassen[3]).

Es entsteht hier die Frage, ob gleichwie in der Kirchen-

1) III S. 354.
2) S. 616 f.
3) IV S. 19 f.

Digitized by Google

geschichte dem Lehrer unter gewissen Voraussetzungen über das vorgeschriebene Mafs hinauszugehen unbenommen ist, so auch dem allgemein verbindlichen noch wahlfreier Gedächtnisstoff hinzugefügt werden dürfe. Da offenbar im Herzen Deutschlands mehr als im Norden und Osten gefordert werden kann, die geweckten Sachsen und Thüringer und auch die meist begabten Schüler des Joachimsthalschen Gymnasiums mehr als die übrigen Märker zu leisten vermögen, so dürfte wohl die Aufsichtsbehörde geneigt sein, auch hier eine gewisse freie Bewegung zuzulassen mit Rücksicht auf die Leistungsfähigkeit der Schüler. Findet der Lehrer noch Zeit, während des Unterrichts eine Anzahl Liederstrophen einzuprägen, so wird ihm das gewifs niemand wehren. Dafs aber ihre feste Einprägung zur nächsten Stunde aufgegeben wird, kann nur gestattet werden, wenn nach sorgfältiger Zusammenstellung der für alle Lehrgegenstände der Klasse zu stellenden häuslichen Aufgaben sich ergiebt, dafs eine Überbürdung nicht zu fürchten ist.

Wenn aber Heidrich die regelmäfsigen Wiederholungen des gesamten Gedächtnisstoffes bis auf die beiden Primen ausdehnt, so beruht das doch wohl auf einer Verkennung des Fortschritts, den wir den neuen Lehrplänen und Prüfungsordnungen verdanken. Hoffentlich liegen die Zeiten hinter uns, wo unsere Primaner im Hinblick auf die herannahende Reifeprüfung umfangreichen Wiederholungen der Lehraufgaben der mittleren und unteren Klassen oft ihre beste Zeit und Kraft widmeten. Dafs der neue Lehrplan die Wiederholungen mit OII abschliefst, ist eine Errungenschaft, die ich freiwillig wieder aufzugeben mich nie entschliefsen werde. Auch wo in der Religion geprüft werden mufs, darf ja doch nur ermittelt werden, ob der Reifeprüfling die Lehraufgabe der Prima sich angeeignet, nicht aber, ob er die der früheren Klassen noch fest im Gedächtnis hat. In der Abschlufsprüfung dürfen wir verlangen, dafs der gesamte Gedächtnisstoff ohne Anstofs hergesagt werden kann, aber in der obersten Klasse haben wir genug zu thun, ein der fortschreitenden Bildung entsprechendes Verständnis zu erzielen und den vielleicht schon wankenden Glauben der Primaner zu befestigen, damit verhütet werde, dafs sie dereinst, statt durch Bekenntnis und Wandel und lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben ein wirksames Beispiel zu geben, vielmehr in das Lager der Feinde des Christentums übergehen.

Unter allen Einrichtungen, welche wir den „Lehrplänen und Lehraufgaben“ von 1892 verdanken, halte ich keine für ein so zweckmäfsiges Förderungsmittel des Unterrichts, wie die der Ausarbeitungen. Für die meisten Gegenstände allgemein verbindlich, sollten sie im Religionsunterricht wenigstens unter den wahlfreien Vorschlägen ihre Stelle behaupten. Nachdem ich 1867 im deutschen evangelischen Schulverein als Führer der 6. Abteilung („Religionsunterricht in höheren Schulen“) auf Einführung schriftlicher Arbeiten bei diesem Unterricht hinzuwirken mich bemüht

Digitized by Google

habe[1]) — nicht ganz ohne Erfolg[2]), wenn auch inzwischen den Rheinlanden die „Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen" von 1882 Veranlassung gegeben haben mag, den bis dahin üblichen Religionsaufsatz fallen zu lassen —, kann ich nicht umhin, jetzt die Anfertigung von Ausarbeitungen im Anschluſs an Heidrich aufs wärmste zu empfehlen. Derselbe sagt: „Daſs auch im Religionsunterricht bisweilen in der Klasse eine schriftliche Arbeit angefertigt werde, ist eine Forderung des Lehrplans, welcher ich schon immer nachgekommen bin — eine gute Schule auch für den Lehrer, der daraus gar mancherlei lernt, wie er sowohl der Sache, als auch der Form in irgend einer Beziehung beim Unterricht noch besser gerecht werden könne"[3]).

Wenn ich das Ergebnis noch einmal kurz zusammenfasse, so werden wir, da ein Antrag auf Verlegung des Hiob von UIII nach UII und der Apostelgeschichte von OII nach OIII nicht erforderlich, auf Verteilung der Kirchengeschichte auf OII und I aber bereits genehmigt ist, nur noch darum zu bitten haben, daſs erstens die Einprägung der beiden letzten Hauptstücke sowie der genauen Reihenfolge der biblischen Bücher auf IV und III verteilt, in IV aber ein vorzeitiges Auswendiglernen nicht mehr verlangt, zweitens der Eigenart des Lehrers anheimgestellt werde, in welcher Weise er durch den Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre seine Hauptaufgabe lösen zu können glaubt, die bald von der Anstalt scheidenden Schüler im Glauben zu befestigen und ihr Gewissen

---

1) Vgl. Monatl. Mitteilungen aus dem deutschen evang. Schulverein 1867 S. 24—27. 1868 S. 118 ff.

2) Kolbe sagt: „Im Einklange hiermit habe ich selbst .... den Versuch mit Extemporalien gemacht und kann nicht leugnen, daſs sich mir derselbe bereits an zwei Anstalten in verschiedenen Klassen bewährt hat, soferne teils die Schüler dadurch gespornt wurden, teils mein Urteil über ihre Kenntnisse sich viel klarer und sicherer gestaltete". (Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens 7. Band S. 53. Die Anmerkung enthält ein Verzeichnis der Themata, die sich in Kolbes Unterricht bewährt haben.)

3) Lehrplan S. 3. Eine Anzahl Themata dazu giebt Heidrich ebenda S. 14—16, auch der Jahresbericht des Neu-Ruppiner Gymnasiums von 1893. — Wie aus dem erst während des Druckes dieser Abhandlung (in der Zeitschr. f. d. ev. RU. 1894 S. 222 f.) veröffentlichten Berichte zu ersehen ist, hat die erste Jahresversammlung evangelischer Religionslehrer Ostpreuſsens am 3. Oktober v. J. sich gegen die Anfertigung schriftlicher Klassenarbeiten in der Religion erklärt, teils um des damit verbundenen Zeitverlustes willen, teils weil dieselben leicht zu phrasenhaftem Nachsprechen oder zur Heuchelei verführen könnten. Die dort angenommenen Sätze, auf welche hier näher einzugehen ich mir leider versagen muſs, haben jedenfalls den Wert, daſs sie vor Fehlgriffen warnen, die der Lehrer leicht da thun kann, wo die Ausarbeitungen angeordnet sind, aber sicherlich vermeiden wird, wenn er aus eigenem Antriebe durch eine schriftliche Bearbeitung prüfen will, ob die Schüler einen besprochenen Gegenstand richtig aufgefaſst haben.

Digitized by Google

zu schärfen. Beide Abänderungsanträge erscheinen mir nur deshalb notwendig, weil ich in diesen beiden Punkten die Forderungen der neuen Lehrpläne mit ihrem Geiste nicht in Einklang zu bringen vermag.

Alle andern Vorschläge sind teils als dem Geiste derselben widersprechend oder ihre einheitliche Durchführung störend zu verwerfen, teils als Ergänzungen und weitere Ausfüllungen des uns vorgelegten Rahmens anzusehen, aus denen entweder der einzelne Lehrkörper oder der einzelne Lehrer wählen kann, was angemessen und ausführbar zu sein scheint. Doch hüte man sich durch Konferenzbeschlüsse den Lehrer zu binden, ehe die Erfahrung hinreichend gelehrt hat, ob auch bei vollständiger Erledigung der von den Lehrplänen als allgemein verbindlich bezeichneten Aufgaben die für solche Ergänzungen erforderliche Zeit noch übrig bleibt. Denn gerade bei unserm Unterricht bildet, wie bei keinem andern Fache, das Lebenselement die Freiheit zur Beschränkung oder Erweiterung, Bereicherung oder Vertiefung je nach den persönlichen Gemütsbedürfnissen der Lernenden wie der Lehrenden.

Neu-Ruppin. M. Stier.

Ein deutsches Lesebuch in Prima.

Die Stellung des Lesebuches im deutschen Unterricht der obersten Klasse ist vielfach und in recht verschiedenem Sinne erörtert worden. Nicht nur darüber stritt man, wie der Inhalt gewählt werden müsse, sondern auch, ob es überhaupt erwünscht oder auch nur zulässig sei, Primanern ein solches Buch in die Hand zu geben. Beide Fragen hängen eng zusammen, müssen aber doch für die Beurteilung geschieden werden. Denn wenn die Abneigung gegen litterarhistorische Chrestomathieen immer mehr sich verbreitet und die Ansicht zur Herrschaft kommt, dafs solche Sammlung von kleinen Proben aus gröfseren Werken leicht zur Oberflächlichkeit, zu flüchtigem Herumnaschen verführe, so ist damit doch noch nicht ausgemacht, ob es nicht ein Lesebuch von ganz anderer Art geben könne, das nützlich sei und Billigung verdiene. Diese Frage hat vor einigen Jahren Direktor Matthias (Düsseldorf) in der Zeitschr. f. d. Gymnasialw. (1889 S. 641 ff.) eingehend untersucht. Auch er ist kein Freund der eben bezeichneten Gattung von Büchern, ohne übrigens von ihrem Gebrauche eine besonders schlimme Wirkung zu befürchten. Dagegen empfiehlt er mit Nachdruck ein „rhetorisch-stilistisches“ Lesebuch, eine Vereinigung von Aufsätzen, die als Gegenstand zu Disponierübungen und als Muster für die eigenen Ausarbeitungen der Schüler dienen könnten, zugleich aber durch ihren Inhalt geeignet wären philosophisches Denken anzuregen und zur Prüfung und

Digitized by Google

Klärung wichtiger allgemeiner Begriffe beizutragen. Matthias hatte kurz vorher in der Anzeige eines Buches dieser Art („Gymnasium“ 1888 Sp. 159) als einen besonderen Vorzug die Schwierigkeit der darin enthaltenen Lesestücke hervorgehoben. „Im deutschen Unterrichte“, so schrieb er, „sollen unsere Schüler nicht leichten Kaufes davon kommen; die Gymnastik des Geistes soll gerade hier immer mehr betont werden; dieser Unterricht mufs dem in besonderem Mafse geistbildenden in den alten Sprachen möglichst nahe gerückt und möglichst ähnlich gemacht werden, damit, falls einmal die reale Richtung unserer Zeit uns in den klassischen Fächern noch mehr als bisher beschränken und verkürzen sollte, der deutsche Unterricht als ein würdiger Erbe antiker Zucht und Geistesbildung eintreten kann“. Auch diesmal bekannte sich der Verf. zu derselben Ansicht, indem er die Anlage eines Buches, wie es ihm vorschwebe, schilderte und den wünschenswerten Inhalt, zum Teil im Anschlufs an vorhandene Werke dieser Art, umschrieb. Dabei war sein Bestreben vorzugsweise darauf gerichtet, dafs die Durchnahme der Lesestücke dazu dienen sollte den Unterricht in der philosophischen Propädeutik zu ersetzen, die ja schon damals nicht mehr zu den vorgeschriebenen Lehrgegenständen gehörte. Der Lehrplan von 1882 hatte ihre Zulassung von den besonderen Verhältnissen an den einzelnen Anstalten abhängig gemacht; und Matthias glaubte, leider wohl mit Recht, dafs diese nur in wenigen Fällen der Sache günstig sein würden.

Inzwischen hat das Jahr 1892 eine neue Verschiebung gebracht, eben nach der Seite, nach der sie erwartet werden mufste. Das Studium der alten Sprachen ist noch mehr eingeschränkt und genötigt worden einen weiteren Teil der allgemein bildenden Aufgaben, die es früher zu lösen hatte, an den deutschen Unterricht abzugeben, dessen centrale Stellung nunmehr durch amtliche Vorschrift angeordnet erscheint. Dabei ist die philosophische Propädeutik jetzt auch als fakultatives Lehrfach abgeschafft. Allerdings haben sich sofort Stimmen erhoben, die fordern, dafs sie wieder zugelassen werde; so Geheimrat Schuppe (Greifswald) in einem Aufsatz der Zeitschrift f. d. Gymnasialw., „Erfolg und Mifserfolg“ (1894 S. 91 ff.), aus dessen beherzigenswertem Inhalt wenigstens der Gedanke hoffentlich wieder Anerkennung finden wird, dafs für den Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen philosophische Vorbildung sehr viel wichtiger ist als germanistische. Direktor Leuchtenberger (Posen) hat eine eigene Broschüre veröffentlicht: „Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen. Ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte“ (Berlin, 1893). Hier wird darüber Klage geführt, dafs die Regierung in neuerer Zeit nichts gethan habe, um den Unterricht in der philosophischen Propädeutik überall zu erzwingen, und die Forderung aufgestellt, dafs er von neuem mit einer Wochenstunde zu einem allgemein verbindlichen gemacht und durch genauere

Digitized by Google

Vorschriften geregelt werde. Das empfiehlt ein Mann, der seit Jahren, wie er berichtet und wie man nach seinen Mitteilungen gern glaubt, diesen Unterricht mit Eifer und Erfolg gegeben hat! Wo aus den Kreisen der Lehrer selbst Zumutungen dieser Art an die Unterrichtsverwaltung gemacht werden — und das ist in jüngster Zeit mehrfach geschehen —, da kann man es ihr schlieſslich kaum verdenken, wenn sie mehr und mehr dazu kommt in allen wichtigen Fragen uns den Entschluſs und die Verantwortung abzunehmen. Leuchtenberger erzählt doch gerade (S. 4 ff.; vgl. S. 26) die Geschichte des propädeutischen Unterrichtes in Preuſsen[1]); und die lehrt aufs unzweideutigste, daſs er von dem Augenblick an Kraft und inneres Leben verlor, wo er (1837) von allen Schulen als etwas Notwendiges verlangt wurde. Seien wir dankbar, daſs die neueste Reform diesen Fehler nicht wiederholt und eine Erweiterung des Gymnasialunterrichtes, die nur durch freiwilligen Eifer und eigentümliche Begabung einzelner Lehrer gedeihen kann, wirklich einmal diesen persönlichen Mächten anheimgestellt hat.

Denn die Möglichkeit, das wiederzugewinnen was die elementare Behandlung von Logik und Psychologie in Prima früheren Generationen geleistet hat, fehlt auch jetzt keineswegs. Sie liegt in der Richtung, auf die schon in den vorhergehenden Jahren mehrfach, z. B. eben von Matthias, hingewiesen worden war; und die „Lehrpläne" selber bezeichnen die Stelle, an der sich eine erste Anleitung zu philosophischem Denken und zu einer innerlichen Auffassung der Fachstudien in den bestehenden Rahmen des deutschen Unterrichtes einfügen läſst. Zur Ergänzung der Prosalektüre aus den klassischen Schriftstellern wird (S. 16) die „Durcharbeitung schwierigerer Stücke eines Lesebuchs für I" empfohlen; und in den „Methodischen Bemerkungen" heiſst es dazu (S. 18): „Die auf allen Stufen neben der Dichtung zu pflegende Prosalektüre hat den Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers zu erweitern und zumal auf der Oberstufe den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen zu bieten. Zweckmäſsig geleitet kann diese Lektüre in der Prima die oft recht unfruchtbar betriebene und als besondere Lehraufgabe hier ausgeschiedene philosophische Propädeutik ersetzen".

Ist somit dem Lesebuch im deutschen Unterrichtsplan der obersten Klasse ein fester Platz angewiesen, dessen Ausfüllung

[1]) Denselben Gegenstand habe ich behandelt in der kleinen Schrift: „Der Unterricht in Prima, ein Abschluſs und ein Anfang" (besonderer Abdruck aus den Verhandlungen der Görlitzer Philologen-Versammlung), Leipzig 1890. Es ist vielleicht der Mühe wert beide Darstellungen mit einander zu vergleichen, um zu sehen, wie verschiedene Folgerungen aus denselben Thatsachen gezogen werden können.

Digitized by Google

zwar nicht als unerläſslich doch als wünschenswert bezeichnet wird, so möchte manchem Fachgenossen ein Bericht über Erfahrungen willkommen sein, die mit einem Versuch auf diesem Gebiete seit einer Reihe von Jahren gemacht worden sind. Das von mir herausgegebene „Deutsche Lesebuch für Prima“ (Berlin 1887, Julius Springer), dasselbe, aus dessen Besprechung im „Gymnasium“ oben ein paar Sätze mitgeteilt wurden, entspricht seinem Plane nach ziemlich genau dem Programm, das Matthias in dem angeführten Aufsatz vom J. 1889 gezeichnet hat; und auch im einzelnen deckt sich sein Inhalt zu einem guten Teile mit der dort empfohlenen Auswahl. Das Buch ist an einer kleinen Anzahl von Gymnasien und Realanstalten, teils auſserhalb Preuſsens teils in mehreren Provinzen unseres Staates, eingeführt. Von der Art, wie ich selbst es benutze, soll hier eine kurze Schilderung gegeben werden.

1. Unter den darin enthaltenen Stücken sind nicht allzu viele, die von den Schülern ohne jede Mitwirkung des Lehrers bewältigt werden können. Doch fehlt es nicht an solchen, für die diese Hilfe erst nachträglich einzutreten braucht, nachdem sie versucht haben auf eigene Hand in das Verständnis einzudringen. Unter den drei häuslichen Arbeiten, die ich jeden Sommer aus Unter-Prima erhalte, besteht immer eine, am liebsten die erste, in der ausgeführten Disposition zu einem Aufsatz des Lesebuches. Etwas zu leicht stellte sich diese Aufgabe bei dem Kapitel aus Roscher: „Hauptursachen der Kolonisation“ (6), das durch numerierte Überschriften in vier Teile gegliedert ist; und vielleicht hatte ich beim Druck des Buches nicht recht gethan, um der Raumersparnis willen das ursprünglich gewählte, stilistisch gerundetere Stück „Geistiger Charakter des Koloniallebens“ zurückzustellen und durch das vorliegende zu ersetzen. Doch bot sich auch hier Gelegenheit, im einzelnen selbständig zu gruppieren und aus der Fülle des vom Verf. mitgeteilten Details die leitenden Gedanken herauszufinden, anstatt sich, was natürlich auch von manchen geschah, durch Wiedergabe einiger Beispiele damit abzufinden. Schärferes Eindringen verlangte der einleitende Abschnitt aus Neumanns Physikalischer Geographie von Griechenland: „Die Natur eines Landes als Faktor seiner Kulturentwickelung“ (4), oder die Göttinger Festrede von Ernst Curtius: „Der Wettkampf“ (3). In beiden Fällen war das, was bei Rückgabe der schriftlichen Arbeiten sachlich zu erklären blieb, weniger als bei Roscher, aber die Anlage der Abhandlung muſste eingehend besprochen werden. Und da stellte sich heraus, daſs nicht alle zwanzig Primaner dieselben Hauptteile gefunden hatten; ja, der Lehrer selbst lieſs zuletzt für deren Ansetzung mehrere Möglichkeiten gelten. Dasselbe geschah bei der Rede von Georg Curtius „Über die Pietät“ (38), die doch ein vortrefflich klares und einfaches Beispiel einer methodisch fortschreitenden Begriffsentwickelung bietet. Die jungen

Digitized by Google

Leute mufsten denn schon im kleinen erfahren, dafs es für ein Kunstwerk je nach der Art des Betrachters verschiedene Auffassungen geben kann, die gleich berechtigt nebeneinander stehen. Auch die erste Vorlesung aus Wilhelm Wackernagels Stilistik: „Vom Stil im allgemeinen“ (22) habe ich in der geschilderten Weise behandeln lassen. Immer ergab sich, neben manchem anderen, der Gewinn, dafs in einem scheinbar glatt verlaufenden Gedankengange die Spuren der sorgsamen Vorarbeit des Autors aufgedeckt und so die Lernenden auf die Notwendigkeit hingewiesen wurden, bei ihren eigenen Aufsätzen ähnlich zu verfahren.

Das zuletzt erwähnte Stück gehört seines Inhalts wegen zu denjenigen, die ich kürzer oder ausführlicher mit jeder Generation von Schülern einmal durchnehme. Was im Grunde „Stil“ sei, wie in ihm ein objektives Element, das durch Gegenstand und Zweck der Darstellung bedingt wird, und ein subjektives, in dem die geistige Eigenart des Schreibenden hervortritt, sich gegenseitig durchdringen, welche Berechtigung das Buffonsche „Le style c'est l'homme“ habe: das sind Fragen, über die ein Primaner gründlich nachdenken soll; und die Art, wie Wackernagel dazu anleitet, ist für ihn schon im ersten Semester verständlich. Das, was er hier über den Wert einer individuellen Schreibart lernt, wird ihm dann entweder als Sporn dienen müssen oder als Zügel, am häufigsten wohl das letztere. Denn eine etwas nüchterne und selbst langweilige Darstellung kann man sich von einem Anfänger gern gefallen lassen, wenn für diesen Preis Sachlichkeit und Klarheit erworben wird; dem Trachten nach Originalität aber, das sich bei unreifen Geistern in der Regel grade in der Nachahmung fremder Eigentümlichkeit, besonders gern der Lessingschen, äufsert, mufs kräftig entgegengetreten werden, damit es nicht in Manier ausarte. Zum Stil gehört die Durchdringung und Gruppierung des Stoffes, eine Kunst, die durch einen Abschnitt aus Deinhardts Dispositionslehre, „Von der Einteilung (divisio) und von der Zerteilung (partitio)“, gefördert werden kann. Auch diesen Aufsatz (21) behandle ich irgendwie jedes Jahr in Unter-Prima. Er giebt leicht Gelegenheit, einige Grundbegriffe der elementaren Logik: Genus, Species, Individuum, damit zugleich das Wesen der Definition, etwas eingehender und doch ohne eigentliche Abschweifung zu erörtern. Endlich Justus Mösers Brief an einen Freund, „Wie man zu einem guten Vortrage seiner Empfindungen gelange“ (20), ist mit Recht auch anderwärts in deutschen Lesebüchern eingebürgert. Ganz mit der peinlichen Sorgfalt, die der Verf. hier beschreibt, werden ja Schüler bei ihren Ausarbeitungen nicht verfahren können; und vor einem Gedanken darin, dem, dafs für jedes Thema die beste Art der Darstellung immer nur eine sei, warne ich sie sogar. Aber unverloren bleibt ihnen doch der Einblick in die Werkstätte des Schriftstellers, den Möser hier gewährt; und die Erkenntnis, wie mühsam selbst ein Meister des

Digitized by Google

schlichten Stiles mit der Sprache ringt, mag die einen zu bescheidener Selbstkritik mahnen, die andern nach eigenen Miſserfolgen ermutigen.

Bisher haben wir an den schriftlichen Arbeiten der Schüler die formale Seite betrachtet; auch für den Stoff erweist sich das Lesebuch nützlich. „Aus welchen Ursachen entwickelte sich die Weltherrschaft der Römer?“ ist ein Thema, das auch sonst wohl Primanern gestellt wird und für das sie aus Geschichte und lateinischer Lektüre mancherlei Gedanken mitbringen. Sehr willkommen war doch die Bereicherung, die ein Paragraph aus Iherings „Geist des römischen Rechts“ bot, der „das Wesen des römischen Geistes und die Prädestination desselben für die Kultur des Rechts“ behandelt (9) und durch ein bekanntes Motto aus Vergil, Tu regere imperio populos Romane memento, gleich das Vertrauen der jungen Leute gewann. Nicht alle wuſsten aus dieser Quelle zu schöpfen, manche versuchten es ungeschickt; wieder andern gelang es gut. Und nebenbei ist dies doch auch etwas, was gelernt werden soll und was jeder, der sich später mit Wissenschaften abgiebt, gebrauchen kann, daſs man für eine eigene Untersuchung das Material, das fremde Arbeiten liefern, wirksam und doch nicht unselbständig zu verwerten verstehe. Eine verwandte Frage, die ich ein paar Jahre später beantworten lieſs, lautete: „Inwiefern hat auf die Geschichte der Griechen und Römer die Lage und Beschaffenheit ihrer Wohnsitze bestimmend eingewirkt?“ Dafür wurde der schon oben erwähnte Aufsatz von Neumann herangezogen. Eine eigentümliche Auffassung vom Verstandesleben vertritt der muntere und doch tiefernste Vortrag von Erdmann „Über Dummheit“ (37). Sie wird hier nur als Beschränktheit verstanden, als Mangel der Fähigkeit die Dinge aus mehr als einem Gesichtspunkte zu betrachten, als eine beinahe moralische Schwäche, die denn aber auch durch festen Willen bekämpft werden könne. Nahm man den Begriff des lateinischen prudens und das schöne Lob des Polydamas, *ὅ γὰρ οἶος ὅρα πρόσσω καὶ ὀπίσσω*, hinzu, so konnte der Plan entstehen, als Gegenstück das Wesen der Klugheit zu entwickeln. Dies natürlich erst in Ober-Prima; aber da geriet es auch ganz hübsch, wie ich noch jetzt aus einigen Proben der besten und der schwächsten Bearbeitungen, die ich aufbewahrt habe, erkenne. Viel bescheidener und wieder den Kräften des ersten Jahrganges entsprechend war die Forderung, Jacob Grimms Ansichten über das „Wesen der Tierfabel“ (13) mit dem Ertrage aus Lessings Abhandlungen, die in der Klasse gelesen waren, zu vergleichen. Der Fehler, daſs dem einen zu gunsten des andern unrecht geschah, wurde dabei vielfach gemacht; und so gab die Korrektur dieses Aufsatzes einen Anlaſs zu zeigen, daſs litterarische Leistungen nicht mit dem bequemen Maſsstabe von falsch und richtig gemessen werden dürfen, und in den jungen Köpfen eine Ahnung davon zu wecken, wie ein wissenschaftliches Problem sich fortentwickelt.

Digitized by Google

2. Dieselbe Beobachtung konnten wir auch an andern Punkten machen, ohne daſs es gerade immer eine eigene Ausarbeitung war, die dazu führte. Lessings Laokoon und Dramaturgie fordern eine ergänzende Betrachtung. Ein Mann, der die Macht des Vorurteils und der Phrase so ritterlich bekämpft hat wie er, hat Anspruch darauf, daſs wir seine eigenen Ansichten nicht zum Dogma erheben, vielmehr da, wo sie fehlgegangen sind, zu berichtigen suchen. Und die Art, wie Jacob Bernays den Scheinbegriff „tragische Reinigung der Leidenschaften", der lange Zeit „jedem Gebildeten geläufig und keinem Denkenden deutlich" war, zerstört hat, ist ganz im Geiste Lessings und an sich herzerquickend, daſs man nur wünschen kann, es möchte jedem Schlagwort einmal ebenso ergehen. Der Aufsatz „Aristoteles' Ansicht über die Wirkung der Tragödie" (33) darf, wenigstens seinem Inhalte nach, keinem Leser der Hamburgischen Dramaturgie unbekannt bleiben. Goethes Bemerkungen „Über Laokoon", die zu einem Teile seiner Werke gehören, den anzuschaffen man nicht jedem Schüler zumuten kann, und die deshalb einen Platz im Lesebuch (28) gefunden haben, knüpfen nicht unmittelbar an Lessing an. Aber der aufmerksame Leser merkt die Beziehung, ja er erschrickt, wenn er sich erinnert, wie Lessing die Darstellung des Transitorischen der bildenden Kunst absprach, und nun bei Goethe die Sätze liest: „Äuſserst wichtig ist dieses Kunstwerk durch die Darstellung des Moments. Wenn ein Werk der bildenden Kunst sich wirklich vor dem Auge bewegen soll, so muſs ein vorübergehender Moment gewählt sein". Hier ist in der That ein Gegensatz, den es gilt in seinem Grunde zu erfassen und mit der bewundernden Anerkennung in Einklang zu bringen, die Goethe in „Wahrheit und Dichtung" dem Werke Lessings zollt. Das ist eine nicht leichte, aber um so lohnendere Aufgabe. Der Name Winckelmanns wird bei Goethe und Lessing mehr als einmal genannt; doch zu eingehender Beschäftigung mit ihm ist in der Schule kein Raum. Da mag seine „Erinnerung über die Betrachtung der Werke der Kunst" (29), auch wo man sie der Privatlektüre überlassen muſs, einen kleinen Begriff von der Schreibart des Mannes geben und, was wichtiger ist, von der neuen Betrachtungsweise, die er in das Denken der Menschheit eingeführt hat. Ähnliches gilt von Herder, dessen historische Grundanschauung — es macht sich nichts, es wird — für mannigfaltige Zweige des geistigen, wirtschaftlichen, politischen Lebens fruchtbar geworden ist, übrigens gerade jetzt wieder in Gefahr ist verloren zu gehen und wohl einer Erneuerung bedarf. Sein Aufsatz über die „Ursachen des gesunkenen Geschmackes bei den verschiedenen Völkern, da er geblühet" (12) macht den Schülern diese Ansicht auf einem Gebiete deutlich, das ihnen nahe liegt, dem litterarischen, und regt sie zugleich an, die einzelnen Erscheinungen, die sie kennen lernen, in den groſsen Gang einer zusammenhängenden Entwickelung einzuordnen. Ge-

Digitized by Google

legentlich habe ich diesen Aufsatz so behandelt, daſs in einem der freien Vorträge, die für die oberen Klassen vorgeschrieben sind, von einem Schüler darüber berichtet wurde.

Wenn die verschiedenen Teile des deutschen Unterrichtes durch das Lesebuch Nahrung erhalten, so gehen doch auch andere Fächer nicht leer aus. Die schon erwähnten Stücke von Neumann und Roscher können nicht verstanden werden, ohne daſs die Besprechung auf die geographischen und geschichtlichen Kenntnisse der Schüler eingeht. Und wenn hier und da eine neue Thatsache ihnen mitgeteilt oder erläutert werden muſs, so wird es sich doch in der Regel nicht hierum handeln, sondern um Zusammenfassung des Vorhandenen unter leitende Begriffe und allgemeine Gesichtspunkte. Das ist ja die Art, wie der deutsche Unterricht sein Mittleramt ausüben soll, daſs er alles, was in anderen Stunden an Kenntnissen erworben worden ist, bei gegebenem Anlaſs herausfordert, das eine zu dem andern in Beziehung setzt und überall das stoffliche Interesse, das die Fachstudien gepflegt haben, zu ergänzen bemüht ist durch Aufsuchen der Grundgedanken und damit zugleich der eigentlich geistbildenden Elemente in den einzelnen Wissenschaften. Hierbei ist es kein Unglück, wenn auch Gebiete berührt werden, auf denen manche Schüler dem Lehrer an Wissen überlegen sind. Ihnen ist es eine Freude, etwas Eigenes beitragen zu können, und für die ganze Klasse bestärkt sich der Eindruck, daſs der Unterricht eine gemeinsame Arbeit ist, deren Inhalt auch der Lehrer nicht als einen allezeit fertigen mitbringt. So habe ich gern, als wir die Rektoratsrede von Helmholtz „Über das Verhältnis der Naturwissenschaften zur Gesamtheit der Wissenschaft" (16) lasen, zur Erläuterung von physikalischen Einzelheiten, die erwähnt wurden, einen angehenden Naturforscher aufgefordert, oder wenn wir im Anschluſs an Otto Gumprechts Essai „vom Wesen der Musik" (25) das Musikalisch-Schöne mit dem Architektonischen verglichen, einem Primaner, der in unsern Andachten die Orgel spielte, das Wort gelassen. Daſs überhaupt auch die Künste in den Bereich der Besprechung gezogen werden könnten, war bei der Zusammenstellung des Lesebuches mein besonderes Augenmerk gewesen. In Ober-Prima führt die Erzählung von Goethes Leben jedes Jahr auf den merkwürdigen Zug, wie er als Student in Dresden, wo er sich bei einem Schuster einquartiert hat, beim Nachhausekommen aus der Galerie plötzlich das Innere der Wohnung als ein Bild von Ostade vor sich sieht. Der Name des Malers hält uns nicht auf. Aber wie die allgemeine Fähigkeit, die Goethe hier erwähnt, „die Natur mit den Augen dieses oder jenes Künstlers zu sehen", innerlich begründet sein könne, muſs erklärt werden; und dazu leistet er selbst in einem der Fragmente aus Italien: „Einfache Nachahmung der Natur, Manier, Stil" (31) die beste Hilfe. Das Wesen der künstlerischen Begabung wird dabei

deutlich und der Begriff „Stil“, der schon im vorhergehenden Jahre gewonnen worden ist, in seiner Auffassung vertieft. Er läſst sich dann leicht auf das Gebiet der redenden Kunst, ja auf das der erzählenden Wissenschaft übertragen. Die Schüler begreifen, warum dieselben Ereignisse von verschiedenen Geschichtschreibern nicht gleich dargestellt werden können, weshalb biographische Portraits sich ebenso unterscheiden müssen wie gemalte. So werden sie vor blindem Vertrauen wie vor gedankenloser Ablehnung bewahrt, wenn sie nun einen geistreichen Versuch kennen lernen, den Verlauf der ganzen Weltgeschichte zu stilisieren, wie das in Fichtes Rede über „die fünf Hauptepochen im Erdenleben der Menschheit“ (1) unternommen ist.

3. Gerade dieses Stück hat vielleicht manchem, der das Buch ansah, Bedenken erregt, als ob es über die Köpfe der Schüler hinausgehe. Ich habe es wiederholt in der obersten Klasse gelesen und kann versichern, daſs es ohne groſse Mühe verstanden wird, erheblich leichter als das unmittelbar folgende von Scheppig: „Die Bewegung der Geschichte“ (2). Beide beschäftigen sich mit der Frage, ob die Welt besser oder schlechter werde, und ergänzen sich gegenseitig aufs beste. Den Begriff der Spekulation kann man da, wo Schiller und Goethe und ihr Gegensatz behandelt werden, nicht umgehen; ihn zu definieren oder überhaupt im Abstrakten zu erläutern ist eine üble Sache. Hier sehen die Schüler an einem klassischen Beispiel, wie „ohne Rücksicht auf irgend eine Erfahrung“ aus bloſsen Begriffen eine Ansicht von den Dingen entwickelt wird, die doch mit dem Anspruch auftritt, ein Bild der Wirklichkeit zu geben; und sie finden sich darin zurecht, weil der Stoff, mit dem operiert wird, ihnen vertraut ist. Auf der andern Seite dann bei Scheppig eine schöne Probe jener Betrachtungsweise, die nicht von den Prinzipien ausgeht sondern aus der bunten Fülle des Stoffes die beherrschenden Ideen zu erkennen trachtet, nicht vom Ganzen ins Einzelne hinab sondern aus dem Detail zu den allgemeinen Begriffen aufwärts steigt. Es ist das alte Doppelwesen von Deduktion und Induktion, jede von beiden hier nicht nur als eine Methode zu verstehen, statt deren man den Umständen nach auch die andere benutzen könnte, sondern als Ausdruck der Geistesart eines ganzen Mannes. Und eben dieser Gegensatz durchdringt, von Platon und Aristoteles an bis in die wissenschaftliche Polemik unserer Tage herab, so sehr das Forschen und Denken der Menschheit, daſs man wohl thut ihn jungen Männern, die an dieser groſsen Arbeit selbständig teilzunehmen sich rüsten, im voraus klar zu machen.

Ein zweites Paar von ähnlicher Bedeutung bilden Witz und Scharfsinn, dem breiten und dem spitzen Blick in der Betrachtung des Kunstwerkes entsprechend. Jean Pauls Vergleich beider Fähigkeiten (36) ist vielleicht das Schwerste, was mein Buch enthält; seine Gedanken für Primaner zu vollem Verständnis zu bringen

Digitized by Google

nicht möglich. Aber auch das schadet einmal nichts; mögen sie fühlen, daſs es im Himmel und auf Erden Dinge giebt, von denen ihre Schulweisheit sich nichts träumen läſst. Die Vorrede zu Lessings Laokoon verlangt eine Erklärung der beiden Begriffe, und ihr Grundverhältnis erkennt man bei Jean Paul doch deutlich genug. An dem Namen „Witz“ nehmen die Jungen zuerst Anstoſs; aber sie gewöhnen sich bald daran und entschlieſsen sich Benjamin Franklins Entdeckung und den kühnen Plan des Columbus als Thaten des Witzes zu begreifen. An ein paar weiteren Beispielen fangen sie dann an einzusehen, wie die groſsen Fortschritte der Wissenschaft immer durch ein Zusammenwirken der beiden Kräfte zu stande gekommen sind, und daſs Lessings geringschätziges Urteil über die eine von ihnen doch keine absolute Geltung behauptet. — „Es bildet ein Talent sich in der Stille, sich ein Charakter in dem Strom der Welt“: wenige höhere Schulen wird es geben, an denen diese Verse nicht von Zeit zu Zeit das Thema eines deutschen Aufsatzes abgeben. Lessings Dramaturgie ladet dazu ein, das Verhältnis des Genies zur Regel zu untersuchen. Manches Verwandte lieſse sich anführen. Und auch in Jahren, wo solche Aufsätze gerade nicht vorkommen, wird man dafür sorgen wollen, daſs Worte dieser Art den Schülern nicht bloſse Worte bleiben. Sie in erster Linie sind wohl auch gemeint, wenn in den „Lehrplänen“ empfohlen wird, durch „Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen“ in Prima ein Stück philosophischer Propädeutik zu bieten. Nun mag es Lehrer geben, die im stande sind dergleichen in ganz freier Entwickelung lebendig werden zu lassen; ich bekenne, daſs mir das immer eher gelungen ist, daſs die eigenen Gedanken leichter und reichlicher zuströmten, wenn ich mich interpretierend an die Darstellung eines gedankenreichen Schriftstellers anschlieſsen konnte. Das dritte „Programm“ aus Jean Pauls Ästhetik, „Über das Genie“ (34), gab gerade durch seine Schwierigkeit willkommene Stützen für die gemeinsame Überlegung; und mit besonderer Genugthuung habe ich ein Stück von Herbart, dessen Name heutzutage so viel unnützlich geführt wird, meinen Primanern erklärt, noch dazu aus der Pädagogik: „Der sittliche Charakter“ (44).

Bei einem Gegenstande wie diesem letzten wenden sich von selbst die Gedanken auf das Praktische; was Charakter sei, kann man mit Jünglingen, die man zu erziehen hat, nicht besprechen, ohne daſs in ihnen der Trieb gestärkt wird, einen eigenen zu erwerben. Ähnliche Wirkung versprechen zwei nicht zu schwierige Stücke aus Kants Kritik der praktischen Vernunft, deren eines (43) um des Einflusses willen aufgenommen worden ist, den Kant auf Schillers ethische Weltanschauung gehabt hat; als wir in Unter-Prima „Das Ideal und das Leben“ zu bewältigen suchten, fand sich hier ein Teil der notwendigen Voraussetzungen. Der andere, kürzere Aufsatz ist von Kant als „Beschluſs“ seines Werkes

Digitized by Google

gegeben und steht auch in meiner Sammlung am Ende (45). Indem er das Bewuſstsein des moralischen Gesetzes in uns mit dem Anschauen des bestirnten Himmels über uns vergleicht und aus beiden das Gefühl des Zusammenhanges mit einer übersinnlichen Ordnung der Dinge ableitet, nährt er die Achtung vor dem Unendlichen, Unbegreiflichen und kann als Gegengift in einem Unterrichte dienen, der sonst naturgemäſs gerade darauf abzielt, den Verstand zu wecken und aufzustacheln, daſs er nichts im Dunkeln lasse. „Der Mensch muſs bei dem Glauben verharren, daſs das Unbegreifliche begreiflich sei; er würde sonst nicht forschen“ sagt Goethe. Diese Zuversicht suchen wir auch dem heranwachsenden Geschlecht einzupflanzen; aber sie darf nicht zu der Einbildung verleiten, daſs das Unbegreifliche schon begriffen und damit aus der Welt geschafft sei. Unsere Schüler werden angehalten, sich bei dem, was sie lesen und hören, nicht mit halbem Verständnis zu begnügen; aber eben dadurch, daſs wir sie nötigen ihre Kräfte bis aufs äuſserste anzuspannen, führen wir sie an die Grenze, die naturgemäſs dem Verstehen gezogen ist, und lehren sie das Gebiet anerkennen, das jenseits liegt. Daran wurde schon vorher bei Jean Paul erinnert. Lazarus' Vortrag über den Takt (39) giebt reichlich Anlaſs von dem Teil der Seelenthätigkeit zu reden, der sich unbewuſst abspielt, der auch im täglichen Leben überall in schönen oder häſslichen Wirkungen hervortritt, während er selbst sich unserer Beobachtung und Berechnung entzieht. Und unmittelbar zwingen die Werke der Klassiker den Betrachter zur Selbstbescheidung. „Iphigenie“ und „Tasso“, „Hamlet“, Schillers „Spaziergang“, sein Vergleich von Realist und Idealist lassen sich nicht auflösen wie eine mathematische Aufgabe; es bleibt immer ein irrationaler Rest, der nur mit dem Gefühl erfaſst werden kann und in dem doch das eigentlich Entscheidende enthalten ist. Wer will, mag denen nachgehen, die das Geheimnis des Daseins mit einem wohlgeordneten System von theologischen oder metaphysischen Begriffen überbaut haben; wir halten es wieder mit Goethe, wenn er bekennt: „Das schönste Glück des denkenden Menschen ist, das Erforschliche erforscht zu haben, und das Unerforschliche ruhig zu verehren“.

4. Für die Jugend allerdings ist noch die Menge des Erforschlichen, das ihr bevorsteht, übergroſs; und wir werden doch immer am liebsten ihre Blicke nach dieser Seite lenken und jungen Männern, die wir nach wenigen Monaten oder Wochen zu den Berufstudien entlassen wollen, von dem Reiz und der Fülle der Aufgaben erzählen, die von ihnen bezwungen werden sollen. Daſs die Grundverhältnisse des Staatslebens einmal im Zusammenhang erörtert werden, gehört zu den Pflichten der obersten Klasse eines Gymnasiums; und die Hoffnung, die ich vor sieben Jahren hegte, hat mir der Erfolg bestätigt, daſs die Einleitung von Dahlmanns Politik, „Wie der Staat zu der Menschheit stehe“ (7), einen be-

Digitized by Google

quemen Anhalt dafür bietet. Dies Stück ist eines von denen, die nicht wohl dem eigenen Studium der Schüler zugewiesen werden können; die taciteische Gedrungenheit des Stiles verlangt eine sorgfältige Ergänzung zahlreicher Zwischenglieder des Gedankens, wie sie nur in fortlaufender Erklärung von Absatz zu Absatz gewonnen werden kann. Eben das Suchen danach ist es aber, was den Geist in Bewegung setzt, im Lehrer mitteilsam, in den Lernenden empfänglich macht. Als Bürger des Staates sollen alle einmal ihren Platz ausfüllen; in den Berufsarten gehen sie bald aus einander, und es ist nicht möglich auf jede in gleicher Weise vorzubereiten. Doch etwas ist mehr als nichts. Ich habe es mir zur Regel gemacht, jährlich in den letzten Stunden vor der Reifeprüfung einen Zweig der Wissenschaft oder des öffentlichen Lebens in der Darstellung eines Meisters den Schülern nahe zu bringen. Auch die, welche zu einer anderen Laufbahn entschlossen waren — und das war gewöhnlich mehr als die Hälfte —, fanden dabei ihre Rechnung. Denn wenn die Stellung einer einzelnen Wissenschaft im gesamten Kreise der menschlichen Interessen bestimmt werden sollte, so ergab sich von selbst, daſs benachbarte oder entgegengesetzte Geistesrichtungen mit betrachtet und geprüft wurden. Droysens scharfe und geistvolle, wenn auch vielleicht nicht ganz gerechte Polemik gegen Buckle („Erhebung der Geschichte zum Rang einer Wissenschaft", 17) ist von einem Historiker für Historiker geschrieben; aber sie behandelt ausführlich den groſsen Gegensatz zwischen exakter Forschung und Geisteswissenschaft und nötigt den, der dem Autor folgen will, in den innersten Grund dieses Unterschiedes einzudringen. Dasselbe leistet von der andern Seite her die schon erwähnte Rede „Über das Verhältnis der Naturwissenschaften zur Gesamtheit der Wissenschaft" (16) von Helmholtz, der bereitwilliger als Droysen auch das fremde Gebiet mit teilnehmendem Verständnis umfaſst und vorzugsweise dazu helfen kann, daſs durch klare doch friedliche Scheidung der Prinzipien die Jünger der einen Wissenschaft zur Achtung auch der andern erzogen werden. Er selbst sprach mir, als ich die Erlaubnis zum Abdruck von ihm erbat, seine Freude aus, daſs diese Gedanken den Primanern nahe gebracht werden sollten. Nicht ganz so in die Tiefe steigt die Vorlesung über „Philologie und Sprachwissenschaft" (18), mit der einst Georg Curtius seine Lehrthätigkeit in Leipzig eröffnete; aber auch hier wird ein Grenzgebiet zweier Wissenschaften behandelt, dessen Kreuzungsverhältnisse sich an vielen Stellen des menschlichen Geisteslebens wiederholen. Wer sie einmal deutlich erkannt hat, wird nachher leichter der Gefahr widerstehen, in einseitigem Fachinteresse sich abzuschlieſsen. Denn diese Anschauung möchten wir doch unsern Schülern, im Gymnasium wie auf der Universität, mitteilen und zu lebendiger Kraft in ihnen steigern, an welcher Stelle immer sie später berufen werden der Gesellschaft zu dienen,

Digitized by Google

daſs Wissenschaft und Kunst, Litteratur und Geschichte, Religion und Recht, jeder dieser Kreise „kein Dasein für sich hat, sein Wesen vielmehr das Leben der Menschen selbst ist, von einer besonderen Seite angesehen“. In Bezug auf das Recht lehrt dies Savigny in seiner Schrift „Vom Beruf unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft“ (1814), deren grundlegende Abschnitte („Entstehung des positiven Rechts. Gesetze und Rechtsbücher. Römisches Recht.“ 8) ich gerade im letzten Winter mit unsern Abiturienten durchgearbeitet habe. Wenig modern sind die Gedanken, die hier vorgetragen werden; um so mehr thut eine Besinnung auf sie not. Und vielleicht mag in einem jungen Juristen die Art, wie er hier zuerst seine Wissenschaft kennen lernt, den Trieb wecken, durch den er künftig selber sich ihr Wesen erschlieſsen soll. Denen aber, die nach dem Examen andere Wege gehen, ist es vollends kein Schade, wenn sie von ius legitimum und ius praetorium, von actiones utiles und directae etwas gehört und, über dergleichen Einzelheiten hinaus, von den geistigen und sittlichen Grundlagen einer Macht, die unser ganzes öffentliches Leben durchdringt, eine Ahnung bekommen haben. Dasselbe gilt vielleicht in noch höherem Grade von dem köstlichen Kapitel aus Clausewitz: „Der kriegerische Genius“ (40), in dem die Eigenschaften, deren der Soldat und der Feldherr bedarf, in schlichtester Sprache und doch mit voller Einsicht in ihren tieferen Zusammenhang dargelegt werden, und von dem ich kühnlich behaupte, daſs seine Interpretation, die freilich nicht in einer Woche abgethan ist, einen propädeutischen Kursus der Psychologie, wie er in Prima gegeben werden könnte, reichlich ersetzt.

Wes das Herz voll ist, des gehet der Mund über: das läſst man gern gelten. Trotzdem könnte der Eifer, mit dem hier über eigene Versuche berichtet worden ist, den störenden Eindruck machen, als solle das gleiche Verfahren zu allgemeiner Annahme empfohlen, gar Widerstrebenden aufgedrängt werden. Vielleicht gelingt es, solcher Auffassung vorzubeugen. Vor drei Jahren, als man an der Herstellung der neuen Lehrpläne arbeitete, wurde ich neben anderen vom Herrn Kultusminister zu einem Gutachten darüber aufgefordert, in welcher Weise zur Durchführung der in der Schulkonferenz gefaſsten Beschlüsse „der Gesamtlehr- bezw. Gedächtnisstoff im deutschen Unterricht an allen höheren Schulen, den Lehraufgaben derselben entsprechend, zu vermindern, zu gruppieren und auf die einzelnen Klassenstufen der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen oder höheren Bürgerschulen zu verteilen sei“. Den Inhalt der daraufhin eingereichten Denkschrift zu veröffentlichen wäre kaum angebracht; aber die Worte, mit denen sie schloſs, setze ich unverändert her, weil sie fast genau auch zu dem passen, was ich hier ohne amtliche Veranlassung gesagt habe:

Digitized by Google

„Die bestimmte und zuversichtliche Sprache, in der die vorstehenden Darlegungen gehalten sind, ist zum Teil eine Folge des Strebens nach Kürze, in der Hauptsache aber doch ein Ausdruck der lebhaften Überzeugung von der Richtigkeit der vorgetragenen Anschauungen. Je entschiedener ich mich zu diesen bekenne, um so mehr halte ich es für Pflicht hinzuzufügen, daſs alle aus ihnen abgeleiteten positiven Vorschläge nur eine unter vielen verschiedenen Möglichkeiten bezeichnen. Das Gedeihen des deutschen Unterrichtes beruht noch mehr als das jedes anderen auf der vollen Lust und Frische, mit der der Lehrer ihn erteilt. Mir persönlich ist durch das Vertrauen meiner nächsten Vorgesetzten für den deutschen Unterricht in Prima, den ich seit sieben Jahren erteile, groſse Freiheit der Bewegung verstattet worden. Wenn ich diese in meinem und im Sinne meiner Schüler oft dankbar empfunden habe, so darf ich zugleich mit diesem Danke wohl der Hoffnung Ausdruck geben, daſs meine eigenen, zum Zweck der Übersichtlichkeit in kategorische Sätze zusammengefaſsten Erfahrungen nicht dazu beitragen mögen, für den Unterricht im Deutschen eine bestimmte Richtschnur festzustellen, daſs vielmehr meine Arbeit helfen möchte dem Herbartschen Grundsatz Anerkennung zu verschaffen: Ein gemeinsamer und gleicher Lehrplan für die Schulen eines ganzen Staates ist nicht möglich; der Lehrplan muſs für jede einzelne Schule nach örtlichen und persönlichen Verhältnissen besonders entworfen werden.“

Kiel. Paul Cauer.

Der gegenwärtige Stand der Schulbibelfrage.

Die Völkersche, die Glarner und die Bremer Schulbibel.

Seit langer Zeit ist die Frage nach der Notwendigkeit und Beschaffenheit einer Bibel für Schulen von Lehrern und Geistlichen lebhaft erörtert worden; gegenwärtig ist die Angelegenheit in einigen deutschen Staaten zu einem gewissen Abschluſs gekommen, in andern scheint ein solcher bevorzustehen, da die Kirchen- und Schulbehörden, die sich lange der Sache ziemlich abgeneigt zeigten, mehr und mehr die Notwendigkeit einer Schulbibel anerkannt haben [1]).

[1]) Ausführlich habe ich die Schulbibelfrage behandelt in der Schrift: Ist eine Schulbibel notwendig und wie muſs sie beschaffen sein?, in der sich auch die ausgedehnte Litteratur über den Gegenstand angegeben findet. Sie erschien im Jahresbericht des Königl. Evangelischen Gymnasiums in Glogau 1892, später in erweiterter Form in den Zeitfragen des christlichen Volkslebens, Heft 126 (Band 17, Heft 6). Stuttgart 1892, Belser. 0,80 M. — Vgl. ferner besonders Dix, Geschichte der Schulbibel (Gotha 1892. 0,60 M.), und

Digitized by Google

Im Königreich Sachsen erklärte das Konsistorium 1867: „Wir sehen nicht ein, wie bei der jetzt bestehenden Einrichtung der groſse Nachteil und Seelenschaden abgewandt werden soll, der durch einzelne Stellen der Schrift hervorgerufen werden kann“, und hier erschien 1875 die Schulbibel von Hofmann, Professor der Theologie in Leipzig (Dresden, Meinhold und Söhne. Dritte Auflage 1887). In der Schweiz wurde 1887 die (Glarner) Familienbibel herausgegeben, deren erste drei Auflagen zusammen 60 000 Exemplare umfaſst haben und die für 1894 bereits in vierter Auflage angekündigt ist. In Württemberg gab das Ministerium 1876 ein Verzeichnis der in der Schule zu lesenden Stellen der Bibel heraus, und diese wurden 1889 im amtlichen Auftrage von Direktor Pressel zu einem Bibelauszuge vereinigt.

In Preuſsen haben sich Kirchen- und Schulbehörden lange im wesentlichen ablehnend verhalten, und nach dem Centralblatt für die Unterrichtsverwaltung war eine Schulbibel, die Hofmannsche, 1890 nur an drei höhern Lehranstalten im Gebrauch. In neuester Zeit hat jedoch der Oberkirchenrat, dem der seit Jahren auf dem Gebiet der Schulbibel unermüdlich thätige Rektor Völker in Berlin seine verschiedenen Bücher zur Prüfung vorgelegt hat, in mehreren Gutachten die Notwendigkeit und Nützlichkeit einer Schulbibel anerkannt. Über die zweite Auflage von Völkers Biblischem Lesebuch (1893) urteilt der Oberkirchenrat, „daſs der darin gebotene Auszug besser, als es die ganze Bibel oder die biblische Geschichte für die Schule darbieten kann, ein geeignetes Hilfsmittel werden könne, die reifere Jugend in den Gebrauch und das Verständnis der Heiligen Schrift einzuführen“, und in einem der Gutachten erklärt der Verfasser: „Der Wert dieser Kürzungen ist ein zweifacher. Sie beseitigen einmal die Mög-

---

Zange: Ist eine Schulbibel nötig? in der Kirchlichen Monatsschrift von Pfeiffer 1890, Band 9, Heft 4 und 5. Zu dem dort Mitgeteilten ist vor allem nachzutragen, daſs sich inzwischen die Religionslehrer-Versammlungen von Posen 1892, Hessen-Nassau 1893, der Rheinprovinz 1893 und Schlesien 1894 mit der Sache beschäftigt haben (Zeitschrift für evang. Religionsunterricht IV 156. 320. 321). Die Posener Versammlung nahm nach dem Vorschlage des Direktor Heidrich den Satz an: „Eine Schulbibel ist für die mittleren Klassen der höhern Lehranstalten ein Bedürfnis“, in der Rheinprovinz und, wie es scheint, auch in Hessen-Nassau wurde nur Bericht über die Sache erstattet. Auf der Versammlung schlesischer Religionslehrer im März 1894 in Breslau sprach Herr Direktor Weck über die Schulbibelfrage, im besondern über die Bremer Schulbibel; er hat die Güte gehabt mir seine Aufzeichnungen zur Benutzung zu überlassen. Der auf streng positivem Standpunkt stehende Berichterstatter trat aus pädagogischen Gründen mit Entschiedenheit für eine Schulbibel ein. Von seinen Thesen kamen der vorgerückten Zeit wegen nur zwei zur Behandlung, nämlich: 1. „In allen evangelischen Lehranstalten, höhern wie niedern, ist dem Religionsunterricht eine Schulbibel zu Grunde zu legen“. 6. „Obwohl nicht frei von Mängeln, entspricht unter den bisherigen Versuchen die Bremer Schulbibel den berechtigten Anforderungen am besten“. Die Versammlung nahm diese Sätze einstimmig an.

Digitized by Google

lichkeit, daſs die Kinder in den Unterrichtsstunden beim Bibellesen durch Überschlagen von Versen und Abschnitten auf das Anstöſsige aufmerksam werden, es hier oder später heimlich lesen und als verbotene Früchte suchen lernen. Hiermit ist die hauptsächliche Gefahr des Gebrauchs der ganzen Bibel in ihrem unveränderten Wortlaute erwähnt, und ich bekenne mich zur Partei derer, welche sie mit allen Mitteln zu bekämpfen suchen. Mit dem Verfasser können viele Geistliche und Lehrer zahlreiche Beispiele von unsittlichem Gebrauche der Bibel anführen, oft auch nachweisen, daſs Kinder, welche ihm gefrönt, früh in andere sittliche Gefahren gekommen und in ihnen untergegangen sind. Trägt auch oft die häusliche Erziehung die Mitschuld, so muſs doch die Schule, welche aus ihren Unterrichtsbüchern stets die Anstöſse entfernt hat, ein Buch gern annehmen, welches sie in Stand setzt, dies Bemühen auf den gesamten Religionsunterricht auszudehnen. Den andern Vorzug der Arbeit finde ich in der durch Kürzung entstandenen Übersichtlichkeit. Es ist eine Freude zu empfinden, wie bestimmt und klar die Hauptsachen der Darstellung heraustreten, nachdem das die Hauptgedanken und die heilsgeschichtlichen Thatsachen für das Verständnis der Kinder und auch vieler Laien Verhüllende weggefallen ist. Man wird es unschwer unternehmen können das Buch Hiob, den Jesaja und andere gröſsere Abschnitte in vielklassigen Elementarschulen, Töchterschulen u. s. w. zu lesen, und man wird es nicht als fruchtlos zu bereuen haben. Die Leselust muſs erheblich wachsen, wenn Kinder und Laien von vornherein die Möglichkeit sehen den Stoff mühelos und seinem Inhalte nach vollständig zu bewältigen. Ja ich stehe nicht an zu hoffen, daſs der biblische Geschichtsunterricht durch Gebrauch dieses Buches auf eine höhere Stufe gebracht wird"[1]).

Da zugleich im Februar 1894 eine neue Schulbibel, die der Bremer Bibelgesellschaft, erschienen ist, so dürfte es an der Zeit sein den gegenwärtigen Stand der ganzen Angelegenheit einer Betrachtung zu unterziehen. Im folgenden beabsichtige ich die Schulbibeln zu besprechen, die nach meiner Meinung für die Einführung allein in Frage kommen, nämlich die Bücher Völkers, die Glarner und die Bremer Bibel; um den richtigen Maſsstab für die Beurteilung zu gewinnen, wird es nützlich sein vorher **im allgemeinen** zu erörtern, **wie eine Bibel für Schulen beschaffen sein müsse.**

Der Hauptgrund für die Notwendigkeit den Schülern statt der Vollbibel einen Auszug in die Hand zu geben liegt nach dem

[1]) Das Vorstehende findet sich in einer Mitteilung der Verlagshandlung und des Verfassers, die zusammen mit Völkers Biblischem Lesebuch verschickt wird.

Digitized by Google

Urteil des Oberkirchenrats in dem Umstande, daſs zahlreiche Stellen der Heiligen Schrift, namentlich des Alten Testaments, die Sittlichkeit der Jugend gefährden, indem sie geschlechtliche Dinge mit einer Offenheit behandeln, wie sie sonst im heutigen Leben nicht üblich ist. Diese Stellen sind von zweierlei Art: sie handeln teils von wirklich unsittlichen Dingen, teils von natürlichen Vorgängen des geschlechtlichen Gebiets. Von der ersteren Art sind z. B. die Erzählung von Lots Töchtern 1. Mose 19, 30—38; Onan 38, 8. 9; Juda und Thamar 38, 12 ff.; Ehebruch und Unzucht 3. Mose 18 und 20, 10 ff. 4. Mose 25, 8. 5. Mose 22; Elis Söhne 1. Sam. 2, 22; Amnon 2. Sam. 13; Absalom 2. Sam. 16, 21 f.; die (bildlich zu verstehende) Buhlerei Judas und Israels mit den Heiden Hesek. 16 und 23; die Laster des Heidentums Röm. 1, 26 f.

Die Gegner der Schulbibel pflegen in Bezug auf solche Stellen zu sagen, daſs in ihnen meist der Versündigung die Strafe folge. So seien sie im Gegenteil geeignet von der Sünde abzuschrecken, und die Schule müsse sie deshalb gerade recht eindringend behandeln und zu ernster Warnung und Ermahnung benützen. Das gilt in der That von manchen Stellen, z. B. der Geschichte von David und Bathseba; von den oben angeführten lieſsen sich etwa die Erzählungen von Elis Söhnen und die von Absalom so behandeln. Aber an vielen Stellen ist von Strafe keine Rede, z. B. nicht bei der Geschichte von Lots Töchtern, und die jüdischen Anschauungen stimmen überhaupt auch auf diesem Gebiet nicht völlig mit den unsern überein. Ferner aber haftet der Blick des Schülers viel zu sehr am Nächsten, als daſs er nicht durch die Schilderung des Unerlaubten mehr angezogen als durch die darauf folgende Erzählung der Strafe abgeschreckt werden sollte. Mit Recht sagt Palmer[1]): „Das Mittel, von dem Laster durch Vorhaltung der traurigen Folgen abzuschrecken, verfehlt seinen Zweck leicht darum gänzlich, weil der Zögling bald dahinter kommt, daſs jene Folgen, namentlich der Sünden gegen das sechste Gebot, keineswegs immer wirklich eintreten, eine Wahrnehmung, auf die er augenblicklich die Hoffnung gründet, daſs gerade bei ihm, wenn er es klug angreife, wenn er mit seinen Excessen ein gewisses Maſs einhalte, jene Folgen nicht eintreten werden“.

Dann aber giebt es auſser den Stellen, die Unsittliches enthalten, eine groſse Zahl anderer, in denen nur das Natürliche natürlich erzählt wird, aber doch in einer Weise, die für das Auge des Kindes nicht bestimmt und sehr geeignet ist die nachteiligsten Wirkungen zu üben. Hierher gehören von Abschnitten, die in der Schule behandelt werden, zahlreiche Stellen

[1]) Unter „Laster“ in der Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens von Schmid.

Digitized by Google

über Fruchtbarkeit und Unfruchtbarkeit der Frauen z. B. die Erzählung von Hagar 1. Mose 16. 2—4[1]): „Sarai sprach zu Abram: Siehe, der Herr hat mich verschlossen, daſs ich nicht gebären kann. Gehe doch zu meiner Magd; ob ich vielleicht aus ihr mich aufbauen möge. . . . Und er ging zu Hagar, die ward schwanger. Als sie nun sah, daſs sie schwanger war, achtete sie ihre Frau gering gegen sich“; die Ankündigung der Geburt Isaaks 18, 11 f.: „Und sie waren beide, Abraham und Sara, alt und wohlbetagt, also, daſs es Sara nicht mehr ging nach der Weiber Weise. Darum lachte sie bei sich selbst und sprach: Nun ich alt bin, soll ich noch Wollust pflegen, und mein Herr auch alt ist?“; die Weiber und Kinder Jakobs 29, 31 — 30, 23: 30, 1 „Da Rahel sah, daſs sie dem Jakob kein Kind gebar, neidete sie ihre Schwester und sprach zu Jakob: Schaffe mir Kinder; wo nicht, so sterbe ich. 3. Sie sprach aber: Siehe, da ist meine Magd Bilha; gehe zu ihr, daſs sie auf meinen Schoſs gebäre. . . . 9. Da nun Lea sah, daſs sie aufgehört hatte zu gebären, nahm sie ihre Magd Silpa und gab sie Jakob zum Weibe. . . . 14—16. Ruben ging aus zur Zeit der Weizenernte und fand Dudaim-Beeren auf dem Felde und brachte sie heim seiner Mutter Lea. Da sprach Rahel zu Lea: Gieb mir von den Dudaim deines Sohnes ein Teil. Sie antwortete: Hast du nicht genug, daſs du mir meinen Mann genommen hast, und willst auch die Dudaim meines Sohnes nehmen? Rahel sprach: Wohlan, laſs ihn diese Nacht bei dir schlafen um die Dudaim deines Sohnes. Da nun Jakob des Abends vom Felde kam, ging ihm Lea hinaus entgegen und sprach: Zu mir sollst du kommen, denn ich habe dich erkauft um die Dudaim meines Sohnes. Und er schlief die Nacht bei ihr“; die Kinderlosigkeit von Samuels Mutter 1. Sam. 5, 6; die Geburt Jakobs und Esaus 1. Mose 25, 21 ff.: „Der Herr lieſs sich erbitten, und Rebekka ward schwanger. Und die Kinder stieſsen sich mit einander in ihrem Leibe. Da sprach sie: Da mir's also sollte gehen, warum bin ich schwanger worden? . . . Da nun die Zeit kam, daſs sie gebären sollte, siehe, da waren Zwillinge in ihrem Leibe. Der erste, der herauskam, war rötlich, ganz rauh wie ein Fell; und sie nannten ihn Esau. Darnach kam heraus sein Bruder, der hielt mit seiner Hand die Ferse des Esau; und hieſsen ihn Jakob“; die Wehemütter 2. Mose 1, 15; Uria und sein Weib 2. Sam. 16, 5 ff. 11. 13; Luc. 1, 41 „als Elisabeth den Gruſs Marias hörte, hüpfte das Kind in ihrem Leibe“.

Das Wort Beschneidung ist unentbehrlich und auch unan-

[1]) Ich führe einige Stellen wörtlich an, weil nur so klar wird, welche Schwierigkeiten sie im Unterricht bereiten. Die Gegner der Schulbibel würden nach meiner Ansicht manche ihrer Einwendungen unterlassen, wenn sie, anstatt im allgemeinen über die Frage zu sprechen, den genauen Wortlaut der einzelnen in Frage kommenden Stellen ins Auge fassen wollten. Angeführt sind die Stellen nach der „Durchgesehenen Ausgabe“ (siehe unten) von 1892.

Digitized by Google

stöſsig, da es von vornherein mit der Weihe der Heiligkeit umgeben wird und so oft vorkommt, daſs sich der Schüler daran als an einen feststehenden Ausdruck gewöhnt und nichts Besonderes mehr dabei denkt. Während es aber sonst Aufgabe des Unterrichts ist, daſs der Schüler eine möglichst klare, deutliche Vorstellung von jeder Sache gewinnt, ist das hier nicht wünschenswert, und deshalb sind alle Ausdrücke zu meiden, die von dem Vorgang der Beschneidung ein anschauliches Bild erwecken und ihn in seinen Einzelheiten schildern. Von dieser Art ist die Stelle, wo sie zuerst angeordnet wird, 1. Mose 16, 9ff., denn da wird auf kurzem Raum fünfmal (11, 14, 23, 24, 25) gesagt, daſs die „Vorhaut" beschnitten werden solle. Ebenso ist das Wort „Vorhaut" bei Paulus sehr häufig, so heiſst es Gal. 2, 7: „Sie sahen, daſs mir vertrauet war das Evangelium an die Vorhaut, gleichwie Petrus das Evangelium an die Beschneidung"; das schöne Wort von dem „Glauben, der durch die Liebe thätig ist", Gal. 5, 6, ist für den Religionsunterricht unverwendbar und wird thatsächlich, soviel ich bemerkt habe, in keinem Spruchverzeichnis angeführt, denn es beginnt mit den Worten: „In Christo gilt weder Beschneidung noch Vorhaut etwas". In der Erzählung von Sauls Feindschaft gegen David ist bezeichnend die Art, wie ihn der König arglistig durch die Hand der Feinde umbringen lassen will, indem er ihn scheinbar auszeichnet. Die Stelle lautet in der Vollbibel 1. Sam. 18, 20—27 (verkürzt): „Saul sprach zu David: Du sollst mein Eidam werden. Und Saul gebot seinen Knechten: So saget zu David: Der König begehrt keine Morgengabe ohne hundert Vorhäute von den Philistern. Da machte sich David auf und zog hin und schlug unter den Philistern zweihundert Mann, und brachte ihre Vorhäute dem König in voller Zahl, daſs er des Königs Eidam würde". Von derselben Art ist die Beschreibung der mit der Beschneidung verbundenen Schmerzen 1. Mose 34 und die häufige Bezeichnung der Heiden als Unbeschnittener z. B. 1. Sam. 17, 26. 31, 4. Das Verbum beschneiden selbst muſs meist beibehalten werden; so sagt die Bremer Bibel mit Recht Luc. 2, 21: „Als acht Tage um waren, daſs das Kind beschnitten würde", während es bei Hofmann hieſs: „daſs das Kind das Bundeszeichen empfinge", ein unzweckmäſsiger Ausdruck, der offenbar nur die Neugier rege macht. Auch die Stellen gehören hierher, an denen das Wort „Hure" vorkommt, ohne daſs etwas Unsittliches erzählt wird, z. B. die Geschichte von der Rahab Jos. 2, 1 und von Salomos Urteil 1. Kön. 3, 16. (Abschnitte dieser Art, die im Unterricht nicht oder nur selten behandelt werden, sind unter anderen: Verunreinigungen 3. Mose 15, 16—33; verbotene Heiraten 3. Mose 18; Jungfrauschaft 5. Mose 22, 13—30; zahlreiche Stellen des Hohen Liedes; Ehe und Ehelosigkeit 1. Kor. 7, 2ff. z. B. 2: „Um der Hurerei willen habe ein jeglicher sein eigen Weib".)

Digitized by Google

Wie wirkt nun ein solcher Abschnitt im Unterricht? Zunächst wird die Aufmerksamkeit der Schüler von dem Hauptinhalt der Stelle völlig abgelenkt und auf unlautere Nebengedanken hingewendet. Hat der Lehrer seine Klasse nicht ganz in Ordnung, so äuſsert sich das in Lächeln, Kichern, Anstoſsen des Nachbars oder Sprechen mit ihm und Ähnlichem. Die Zucht der Klasse braucht deshalb nicht geradezu schlecht zu sein; wenn der Lehrer nur etwas zu nachsichtig oder mit der Abteilung wenig bekannt ist, da er vielleicht nur den Religionsunterricht erteilt, oder ein jüngerer und unerfahrnerer Mann ist, so wird man sofort das Gesagte wahrnehmen. Versteht es der Lehrer die Klasse in der notwendigen Ordnung zu halten, so pflegt bei solchen Stellen die Haltung der Schüler besonders gut zu sein, da keiner zeigen will, daſs er an irgend etwas Ungehöriges denkt. Aber man darf sich durch diese äuſsere Ordnung nicht über die wahre Wirkung in den Herzen der Schüler täuschen lassen[1]). Sie ist nicht beseitigt, sondern durch die Achtung vor dem Lehrer nur zurückgedrängt. Sie zeigt sich darin, daſs die Augen des Schülers noch weiter am Buche haften, auch wenn nicht mehr gelesen wird, und tritt dann in der Pause und nach der Schule hervor.

Halten wir uns an ein Beispiel: Eine schöne Erzählung für alle Stufen des Unterrichts ist die von Salomos Urteil im Streite der beiden Frauen um ihren Sohn 1. Kön. 3, 16ff. Auf dem Hintergrund der einfachen Zustände und in der kindlichen Darstellung des Erzählers tritt die schöne Eigenschaft der Mutterliebe so recht anschaulich und eindringlich dem Schüler vor die Augen. Der Lehrer wird ihn an seine eigene Mutter und deren nimmer aufhörende Liebe erinnern, und die Geschichte gehört sicherlich zu denen, die geeignet sind auf das Gemüt des Schülers Eindruck zu machen. Das ist aber nur der Fall, wenn er sie in einer Bearbeitung kennen lernt. Liest er sie in der Vollbibel und erfährt er da gleich in der ersten Zeile, daſs es sich um „zwo Huren" handelt, so wird seine Aufmerksamkeit sofort auf das verbotene Gebiet, das in dem Worte angedeutet ist, abgelenkt. Mag er von der Bedeutung des Ausdrucks viel oder wenig verstehen, mit seiner Mutter wird er die in der Erzählung vorkommenden Frauen nicht mehr vergleichen. Die ganze Wirkung der Geschichte ist gestört und vielleicht zerstört durch das eine Wort, und keine Kunst des Lehrers ist imstande sie völlig wiederherzustellen. Dabei steht diesen Nachteilen nicht der geringste Vorteil gegenüber; denn es ist offenbar unmöglich, hier an das Wort Hure etwa eine Warnung oder Ermahnung anzuknüpfen.

Aber leider ist die beschriebene Wirkung nicht die einzige.

---

[1]) Palmer: „Die äuſsere Zucht kann die geheimen Gedanken nicht unmöglich machen".

Digitized by Google

In dem Schüler werden durch solche Stellen *unreine Gedanken erregt*, oder schon vorhandenen sündhaften Begierden neue Nahrung zugeführt. Nun läſst die Schule die schlimmsten Stellen ja weg, aber bei vielen Abschnitten ist das unmöglich, weil sie zu Erzählungen gehören, die nicht übergangen werden können, und dann kann der Schüler doch so leicht durch Weiterlesen während der Stunde oder zufälliges Aufschlagen im Unterricht, in der Pause oder beim häuslichen Lernen auf die Stelle geraten, die der Lehrer seinem Auge entziehen will. Und in jeder Klasse giebt es einen oder ein paar verdorbene Jungen, die nach solchen Stellen suchen und andere darauf aufmerksam machen[1]).

So wird die Unschuld des Schülers gefährdet, sein religiöses Bewuſstsein geschädigt und die Achtung vor der Bibel untergraben. Und doch ist Herzensreinheit der Jugend höchster Schatz, das teuerste Gut, das der Bewahrung des Lehrers anvertraut ist. Juvenal sagt: Maxima debetur puero reverentia, und Luther erklärt: „Die sündigen schwer, die schandbare Worte reden vor jungen unschuldigen Knaben und Mägdlein. Solche Leute werden schuldig aller Sünden, die da entspringen aus ihren unbedachtsamen Worten. Schandbare Worte beflecken des Kindes Herz und gehen fast schwer wieder heraus. Denn die Jugend ist wie ein Zunder, der über die Maſsen leichtlich fähet, was bös und ärgerlich ist. Wie mag ein Knabe oder Mägdlein wieder ausrotten ein schandbares Wort? Es wurzelt fort in des Kindes Herz auch wider seinen Willen und sein Same wächst in seltsamen, wunderlichen Gedanken, die ein solcher Mensch nicht beichten darf und kann ihrer doch nicht los werden". Daſs das Bibellesen in dieser Hinsicht eine schwere Gefahr in sich birgt, hat ja auch das sächsische Konsistorium und der preuſsische Oberkirchenrat in den oben angeführten Äuſserungen anerkannt.

Man wendet nun ein, es sei ein ganz *falscher Grundsatz die Kinder und die heranwachsende Jugend über die Vorgänge des Geschlechtslebens möglichst lange im Unklaren zu halten.* Das stimme freilich mit der Gewohnheit unserer Zeit, die auf der einen Seite dieses ganze Gebiet mit übertriebener Ziererei verhülle, während auf der andern Seite die Unzucht immer mehr zunehme. Weit richtiger sei es, da die Schüler mit diesen Dingen doch bekannt würden, sie in der Schule unbefangen zu besprechen. Gerade dadurch, daſs man dieses Gebiet verhülle, umgebe man es mit einem besonderen Reize.

Darin liegt manches Richtige. Gewiſs muſs die Schule diese Dinge erwähnen und besprechen, sie darf die in dieser Hinsicht sich regenden Gedanken nicht unbeachtet lassen, sondern muſs

---

[1]) Vergl. den Brief einer Mutter in der Zeitschr. für ev. Religionsunterricht II 4, 334.

sie in ihre Zucht nehmen, um den Charakter ihrer Schüler gegenüber den hier drohenden Gefahren zu stärken. Aber es muſs das mit groſser Vorsicht geschehen, und gerade zu einem solchen Verfahren sind viele Bibelstellen der erwähnten Art durchaus ungeeignet. Schon oben wurde gezeigt, wie leicht auf diesem Gebiet selbst ernste Warnungen ohne Frucht bleiben, und das eine muſs doch jedenfalls vermieden werden, daſs die Schüler durch den Unterricht mit einer Sünde geradezu bekannt gemacht werden; denn mit Recht sagt Rückert: „Das Gute wissen, weit ist noch das Thun davon; Das Böse kennen ist des Bösen Anfang schon". Die Schüler sind aber je nach der Verschiedenheit des Alters, der Stände und der Art ihrer Erziehung in verschiedenem Grade mit diesen Dingen bekannt. So ist es leicht möglich, daſs Warnungen, die für den einen ganz nützlich sind, bei dem andern groſsen Schaden stiften. Das gilt besonders von der höheren Schule, die weit mehr als die Volksschule Schüler der verschiedensten Altersstufen in einer Klasse vereinigt. In derselben Ober-Tertia giebt es gelegentlich neben völlig unschuldigen Kindern von 13 Jahren 18jährige Schüler, die oft wie nach Fleiſs und Leistungen auch nach ihrem Charakter die schlechtesten der Klasse sind. Nachdrückliche Vorhaltungen, die diesen gelten sollen, gehören eben um jener andern willen mit ihren Einzelheiten nicht in den Unterricht, sondern sind unter vier Augen zu machen. Eindringende Mahnungen sind freilich auch an die ganze Klasse zu richten, aber sie sind allgemein zu halten; durch den Ernst des Tones, durch einen Blick, der diesen oder jenen besonders trifft, vermag es der Lehrer sehr wohl so einzurichten, daſs sie auch in dieser Form tiefen Eindruck machen. Nach seiner Beschaffenheit wird jeder für sich daraus entnehmen, was ihm zukommt, und der nicht mehr Unbefangene wird Vorwürfe und Mahnungen heraushören, die der Unschuldige nicht bemerkt. Wenn man so oft hervorhebt, daſs die Erziehung individuell verfahren müsse, so ist das hier, wo die Verschiedenheit der Zöglinge so groſs ist und es sich um ein so gefährliches Gebiet handelt, ganz besonders nötig. Genau der Eigenart des Einzelnen entsprechend können aber nur die Eltern verfahren, die ihren Sohn sorgfältig kennen, mit ihm allein zu thun haben und deren Einfluſs in Bezug auf Erziehung und Charakterbildung denn doch ein ganz anderer ist als selbst der des besten Lehrers. Ich verweise in dieser Hinsicht besonders auf die trefflichen Auseinandersetzungen Schraders in der Erziehungs- und Unterrichtslehre bei Besprechung des sechsten Gebots. Er verwirft da jede „genauere Bezeichnung der einzelnen Sünden, die dem Schuldigen wie dem Unschuldigen gleich schade; wer sich schuldig wisse, fühle sich ohnehin vollständig und im Innersten getroffen. Die Schule", fährt er fort, „ist ihren Schülern keine Belehrung über diese Verhältnisse schuldig, sondern hat es den Eltern zu überlassen, was sie nach ihren Grundsätzen und

Digitized by Google

nach Lage der Umstände zu thun für gut befinden. Inbetreff der noch arglosen Schüler darf sich das Haus mit vollem Fuge jedes Vorgreifen verbitten“ [1]).

Wir betreten mit einem solchen Verfahren auch durchaus keinen neuen Weg. Schon bei den Juden war es Gesetz, daſs niemand das Hohe Lied vor dem dreiſsigsten Jahre lesen sollte, und Luther pflichtet dem bei [2]). Das Neue Testament enthält viel weniger anstöſsige Stellen als das Alte, und wo das geschlechtliche Gebiet berührt wird, geschieht es im Gegensatz zum Alten Testament mit groſser Zartheit. Man vergleiche z. B. die Geschichte von der Ehebrecherin Joh. 8 mit 4. Mose 25, 8 oder die Auseinandersetzungen des Paulus über Ehe und Keuschheit 1. Kor. 7 mit 3. Mose 18. 20; 4. Mose 5; 5. Mose 22. Das ist kein Zufall, sondern zeigt, daſs auf einer sehr frühen, kindlichen Kulturstufe [3]) dieses Gebiet allerdings mit groſser Offenheit behandelt wird und behandelt werden darf, daſs es aber bei weiter fortschreitender Entwicklung der Völker mehr verhüllt wird. Wie zart ist ferner der Ausdruck in Luthers Erklärung des sechsten Gebots. Es ist bekanntlich neben dem ersten das einzige, in dessen Erklärung das Verbot fehlt. Offenbar unterlieſs es Luther mit weiser Absicht die Sünden aufzuzählen, die man meiden müsse, und hielt es für richtiger in keuschen und zarten Worten nur das rechte Verhalten anzugeben. Auch in seiner Bibelübersetzung war er, wie ein Vergleich der frühern mit den spätern Ausgaben zeigt, fortwährend bestrebt, den Ausdruck immer würdiger und züchtiger zu gestalten [4]), und die Revisionskommission [5]) hat sich bemüht ihm in dieser Hinsicht nachzufolgen, nur daſs eine Übersetzung sich naturgemäſs immer nur in engen Grenzen bewegen kann.

Von dem falschen Verfahren die Schüler in der besten Absicht mit Sünden geradezu bekannt zu machen, möchte ich noch ein Beispiel anführen. Primaner, in deren Unterricht ich Einblick erhielt, waren mit dem ersten Kapitel des Römerbriefs beschäftigt

---

[1]) In derselben Weise spricht sich aus Gründler, Das sechste Gebot im Konfirmandenunterricht. Kirchl. Monatsschrift von Pfeiffer XIII, 1893, 2, 94 ff.

[2]) Herder, Über Inhalt, Art und Zweck des Hohen Liedes.

[3]) Nicht bloſs der Ausdruck, auch Sitte und Brauch darf auf dieser Stufe freier sein, ohne daſs es doch möglich wäre das in einer spätern, weniger einfachen Zeit nachzuahmen. Caesar erzählt Bello Gall. 6, 21, 5 von den Germanen: Intra annum vicesimum feminae notitiam habuisse in turpissimis habent rebus; cuius rei nulla est occultatio, quod et promiscue in fluminibus perluuntur et pellibus aut parvis renonum tegimentis utuntur, magna parte corporis nuda. Und bei Homer wie im deutschen Mittelalter werden die Jünglinge, die als Gäste des Königs kommen, von den Töchtern des Hauses gebadet: Odyssee 3, 464 *Τόφρα δὲ Τηλέμαχον λοῦσεν καλὴ Πολυκάστη Νέστορος ὁπλοτάτη θυγάτηρ Νηληιάδαο.* Vgl. Bekker, Homer. Blätter 2, 128, 2.

[4]) Hofmann, Begleitwort zur Schulbibel.

[5]) Probebibel S. XLVII.

worden, wo es 24—27 von den Heiden heiſst: „Darum hat sie Gott auch dahingegeben in schändliche Lüste. Denn ihre Weiber haben verwandelt den natürlichen Brauch in den unnatürlichen. Desselbigengleichen auch die Männer haben verlassen den natürlichen Brauch des Weibes, und sind an einander erhitzet in ihren Lüsten, und haben Mann mit Mann Schande getrieben“. Nun liegen die hier erwähnten Laster selbst unserer heutigen Zeit glücklicherweise fern, und die meisten Schüler dieser Prima, wenn nicht alle, gutartige Knaben einer kleinen Stadt, hatten von dem, was hier gemeint ist, vorher sicherlich keine Ahnung. Der Lehrer aber hatte die Sache eingehend auseinandergesetzt, ein Aufsatz über Entstehung und Entwicklung des Heidentums nach Paulus hatte sich daran angeschlossen, und die Schüler wuſsten darin mit der gröſsten Genauigkeit von der Knabenliebe und der lesbischen Liebe zu reden. Der jetzt verstorbene Lehrer war ein Mann von hohem religiösen und sittlichen Ernste, aber ich meine doch, daſs sein Verfahren nicht gebilligt werden kann.

Auf andern Unterrichtsgebieten verfährt man in Bezug auf geschlechtliche Dinge auch längst mit groſser Vorsicht[1]). Viele Schriftsteller des Altertums, die man früher benutzte, z. B. Terenz[2]), würde man heut aus diesem Grunde niemals lesen; Schrader § 43 und 57 verwirft auch Lucian. Die römischen Elegiker wurden auch vor 1892 selbst in einer Auswahl in manchen Provinzen nicht zugelassen, und für Ovid benutzt man jetzt fast ausschlieſslich gereinigte Ausgaben wie den Delectus Siebelisianus. In Büchern, die für Schüler bestimmt sind, vermeidet man bildliche Darstellungen, die nachteilig wirken könnten; so enthält Lübkers Reallexikon keine einzige ganz unbekleidete weibliche Gestalt. Mingo und Ähnliches ist aus der lateinischen Grammatik entfernt. Das Ringen Gunthers und Siegfrieds mit Brunhilde im Schlafgemach wird trotz seiner Wichtigkeit für den Gang der Handlung in den Bearbeitungen des Nibelungenlieds für die Schule fast ganz weggelassen, und an der sich mit Recht immer mehr verbreitenden Abneigung[3]) gegen die Schullektüre von Lessings Emilia Galotti hat die Darstellung der Verdorbenheit des italienischen Hofes sicherlich besonderen Anteil.

Aber, wendet man ein, was von jedem gewöhnlichen Unterrichtsstoff gelten mag, darf man nicht ohne weiteres auf den

[1]) S. oben die Auſserung des Oberkirchenrats.

[2]) In Luthers Tischreden, Von Studien, Reclamsche Ausgabe 357 f. wird erzählt: „Cellarius fragte Luther um Rat, es wäre ein Schulmeister in Schlesien, der hätte sich vorgenommen eine Komödie im Terentio zu spielen; viele ärgerten sich daran, gleich als gebührte einem Christenmenschen nicht solch Spielwerk aus heidnischen Poeten. . . . . Da sprach Luther: Christen sollen Komödien nicht ganz und gar fliehen, darum daſs bisweilen grobe Zoten und Buhlerei darinnen seien, da man doch um derselben willen auch die Bibel nicht dürfte lesen“.

[3]) Franz Kern, Deutsche Dramen als Schullektüre S. 10 f.

Digitized by Google

Religionsunterricht und die Bibel übertragen. Gott ist nicht ein Versucher zum Bösen, die weihevolle Stimmung der Religionsstunde muſs jeden unreinen Gedanken niederhalten, wir haben kein Recht die Bibel zu ändern, und der Protestantismus ist im besondern auf den Gedanken gebaut, daſs die Heilige Schrift allen zugänglich sei. Auf die meisten dieser Einwände meine ich schon oben geantwortet zu haben. Was den letzten anlangt, so wollte Luther dem Volke die Bibel zugänglich machen, aber die Schuljugend ist nicht das Volk. Die Bibel als Ganzes ist ein Buch für Erwachsene, kein Schulbuch, und das Bibellesen in der heutigen Ausdehnung war zu Luthers Zeit natürlich schon deshalb unmöglich, weil es an den nötigen Büchern fehlte. Auch empfiehlt Luther selber eine Auswahl, indem er in dem Sendschreiben an den christlichen Adel sagt: „Viel Bücher machen nicht gelehrt, viel Lesen auch nicht, sondern gut Ding und oft lesen, wie wenig sein ist, das macht gelehrt in der Schrift und fromm dazu“[1]). Er hebt eine Anzahl Bücher als die „rechten, gewissen“, die „rechten und edelsten Hauptbücher“ heraus und sagt: „Das sind die Bücher, die dir Christum zeigen und alles lehren, was dir zu wissen gut und selig ist, ob du schon kein ander Buch nimmer sehest noch hörest. . . . Wenn diese aus sind, so soll man's wieder von vorn anfangen. Denn es ist nicht fruchtbar, die Jugend mit hohen und schweren Büchern zu beladen“[2]). Auch werden im Gottesdienst der Erwachsenen die meisten Stellen, um die es sich hier handelt, nie berührt, geschweige denn in ihrem ganzen Wortlaut vorgelesen. Da wird es wohl kein so groſses Unrecht sein sie aus dem Unterricht der Jugend zu entfernen. Auf Luther darf man sich überhaupt nicht berufen, wenn es sich um Festhalten am bloſsen Buchstaben der Bibel ohne Rücksicht auf seinen Inhalt handelt. Er stand durchaus auf dem Standpunkt des Wortes 2. Kor. 3, 6: Der Buchstabe tötet, aber der Geist machet lebendig. Wie wegwerfend urteilte er über manche biblische Bücher, und wie frei verfuhr er mit dem ersten Hauptstück, indem er das zweite Gebot wegließs, die Zählung aller folgenden änderte und das zehnte in zwei zerlegte.

Wie die vorhandenen Schwierigkeiten zu heben sind, ist aus dem Vorhergehenden schon ersichtlich. Stellen, die in der Schule wie im Gottesdienst stets weggelassen werden und von denen man nicht wünscht, daſs der Blick des Schülers auf sie falle, sind wegzulassen, Stellen wie die von der Geburt Esaus und Jakobs oder Salomos Urteil durch Auslassungen und Änderungen unanstöſsig zu gestalten. Im übrigen ist die Sünde durchaus mit dem rechten Namen zu nennen und übertriebene Ziererei zu meiden. Stellen, die zur Warnung vor den Sünden

---

[1]) Ähnlich Tischreden S. 356 f.

[2]) Unterricht der Visitatoren 1528.

Digitized by Google

des sechsten Gebots geeignet sind, sind beizubehalten, aber es ist zu prüfen, ob sie in ihrem ursprünglichen Wortlaut sich wirklich dazu eignen, oder ob vielleicht die Gefahr nahe liegt, daſs sie mehr Schaden als Nutzen stiften; im letzteren Falle sind auch sie umzugestalten. So heiſst es in der Geschichte von Joseph in Potiphars Hause 1. Mose 39, 7: „Und es begab sich, daſs seines Herren Weib ihre Augen auf ihn warf und sprach: Schlafe bei mir!“ Für den Unterricht ist offenbar der Wortlaut der Bremer Bibel weit vorzuziehen „daſs seines Herren Weib ihre Augen auf ihn warf und wollte ihn verführen“. Die Sünde ist genugsam angedeutet, der Lehrer kann die Stelle zu ernster Mahnung benützen, aber es ist ihr alles Verlockende genommen durch Beseitigung des Ausdrucks, der den Vorgang des Ehebruchs selber beschreibt. Ebenso steht es mit der Erzählung von Davids Fall 2. Sam. 11, die ja in jeder biblischen Geschichte steht. Anstöſsig sind hier die Verse 4 und 5: „Und David sandte Boten hin und lieſs sie holen. Und da sie zu ihm hinein kam, schlief er bei ihr. Sie aber reinigte sich von ihrer Unreinigkeit, und kehrte wieder zu ihrem Hause. Und sie ward schwanger und sandte hin und lieſs David sagen: Ich bin schwanger worden“. Ebenso ist 9—13 zu beseitigen, wo der König einen Besuch Urias bei seinem Weibe veranlaſst, damit sein Unrecht nicht an den Tag komme. (Genaueres über die Umgestaltung dieser Worte siehe unten.)

Die so geänderte Bibel ist auf den höhern Lehranstalten jedenfalls bis zur Unter-Sekunda zu benutzen. Denn auf den Stufen, auf denen vorzugsweise das Alte Testament im Zusammenhange gelesen wird, in den Klassen Quarta bis Unter-Sekunda, befinden sich die Schüler gerade in den in dieser Hinsicht besonders gefährlichen Jahren der Entwickelung. Weniger kommt darauf an, wie man sich bezüglich der Ober-Sekunda und Prima entscheidet. Die Schüler sind älter, und gelesen wird vorzugsweise das Neue Testament. So mag man entweder die Schulbibel weiter allein benutzen lassen, oder daneben das unveränderte Neue Testament gebrauchen[1]).

Hält man aus den angegebenen Gründen eine Schulbibel für notwendig, so wird es nützlich sein diese auch noch in andern Punkten den Bedürfnissen der Schule entsprechend zu gestalten. Doch ist in Bezug auf alles Folgende zu bemerken, daſs es nicht von gleicher Wichtigkeit ist wie das Vorhergehende; man wird in Bezug darauf eher im stande sein sich auch einer abweichenden Anschauung anzubequemen.

[1]) Weck, These 7: Die ganze Bibel ist erst dem erwachsenen Christen in die Hand zu geben; für die höhern Lehranstalten kann der Zeitpunkt bis zum Eintritt in die Prima verschoben werden.

Digitized by Google

In der Bibel werden noch *andere unsittliche Handlungen erwähnt*, die mit dem sechsten Gebot nichts zu thun haben, so wenn Rahel 1. Mose 31, 19. 34. 35 ihres Vaters Götzen stiehlt und diesen nachher, als er sie sucht, abermals betrügt; die That der Jael Richt. 4, 17 ff.; die Befehle des sterbenden David 1. Kön. 2. Wie diese Stellen zu behandeln sind, wird davon abhängen, inwieweit man glaubt sie beim Unterricht verwerten zu können. Der Lehrer kann sie ja jederzeit übergehen; findet sie der Schüler zufällig, so können sie niemals denselben Schaden stiften wie die oben besprochenen.

Vieles aber kann sicherlich noch wegfallen, was niemals verwendet wird: Namenaufzählungen, die meisten Vorschriften über Opfer und bürgerliche Gesetzgebung im Alten Testament, ferner Abschnitte des Hiob, der Sprüche, des Predigers, der Propheten, der Offenbarung. Auch von den *Psalmen* wird die Schule nur einen Teil benutzen können, doch ist es bei dem hohen Werte gerade dieses Abschnitts der Bibel natürlich, wenn die Freunde der Schulbibel ziemlich allgemein der Meinung sind, daſs hier nur das wegzulassen ist, was wirklich im Unterricht nicht benutzt werden kann.

Durch solche Kürzungen wird das Buch handlicher und dünner, und der Schüler wird leichter darin heimisch, ein Punkt, dessen Wichtigkeit ja auch vom Oberkirchenrat anerkannt worden ist. Die Hauptsachen treten infolge solcher Auslassungen klar hervor, während sie sonst oft in einer Menge unbenutzbarer Abschnitte verborgen sind. Um zu erkennen, welche groſsen Vorzüge eine solche Auswahl vor der Vollbibel hat, darf man sich nur einmal das zweite bis fünfte Buch Mose in einer der drei Schulbibeln ansehen. Ich behaupte, daſs die hier gebotenen Zusammenstellungen selbst für viele Lehrer noch von Wert sein werden. Denn da stehen eine Menge wichtiger Abschnitte, wie über den Bau der Stiftshütte, über Priester und Leviten, Feste und Opfer auf wenigen Seiten übersichtlich bei einander, die sich sonst in der Menge des Unwichtigen vollständig verlieren.

Natürlich darf man in Bezug auf solche Auslassungen nicht zu weit gehen; auch der in der Schulbibel gebotene Stoff muſs einen vollen und zureichenden Einblick in die Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Testament ermöglichen. Vieles, was religiös nicht erbaulich ist, ist geschichtlich von Bedeutung und dient so entweder dazu ein anschauliches Bild von Ort und Zeit der Erzählung zu geben oder eine Anknüpfung an das in andern Unterrichtsstunden Gelernte zu ermöglichen; manches, was im Alten Testament den Standpunkt einer niedern Sittlichkeit verrät, ist eben deshalb beizubehalten, um den Fortschritt vom Judentum zum Christentum zu zeigen.

Manche Bücher fallen so ganz weg; sie sind an ihrer

Digitized by Google

Stelle mit einer kurzen Angabe des Inhalts zu erwähnen. Die Apokryphen sind nicht ganz wegzulassen, sondern Abschnitte aus Weisheit, Tobias, Sirach und Makkabäer 1 aufzunehmen.

Es entsteht ferner die Frage, wie bei den Büchern zu verfahren ist, deren Inhalt sich mit dem anderer zum Teil deckt, also der Chronik gegenüber den Büchern Samuelis und der Könige und den Evangelien. Die Evangelien erzählen das Leben Jesu, von dem uns auch die kleinsten Züge bedeutungsvoll sind und dessen Quellen wir den Schülern in möglichster Reinheit vorführen müssen. Sie müssen daher völlig getrennt bleiben, und es ist zu tadeln, daſs das in der Glarner Bibel nicht geschieht. Einen viel unwichtigeren Gegenstand behandeln die genannten Bücher des Alten Testaments und die Chronik steht an geschichtlichem Wert hinter den Büchern Samuelis und der Könige weit zurück. Deshalb ist nur wenig von ihr beizubehalten.

Aber eine Schulbibel darf sich von der Vollbibel nicht bloſs durch Auslassungen unterscheiden, sondern muſs als Schulbuch zugleich so eingerichtet sein, daſs sie die Aneignung und Verarbeitung des Inhalts unterstützt. Dabei ist jedoch zu beachten, daſs die Schüler an ihr lernen sollen sich in der Vollbibel zurecht zu finden; Veränderungen, die das erschweren, sind daher zu meiden. Allerdings wird von theologischer Seite im Gegensatz hierzu oft geradezu gewünscht, daſs Verschiedenheiten vorhanden seien, damit das Buch nicht wie die Bibel aussehe, da es sonst geeignet sei diese zu verdrängen. Wenn man dabei den Titel „Biblisches Lesebuch“ fordert, so halte ich das für unwesentlich und meine, man kann sich diesem Wunsche ohne weiteres fügen, wenn dadurch die Sache gefördert wird. Solchen Bedenken zu Liebe hat Völker in der zweiten Auflage seines Lesebuchs auch den gespaltenen Satz[1]) aufgegeben; aber dieser muſs mit Rücksicht auf die Augen der Schüler beibehalten werden[2]). Die Bibeln, auch die Schulbibeln, haben ein gröſseres Format als unsere meisten Bücher; Zeilen, die über die ganze Seite herüber laufen, sind infolge dessen sehr lang, und das Lesen und Festhalten der Zeile ist dadurch sehr erschwert.

Die Anordnung der biblischen Bücher ist beizubehalten, ebenso Kapitel- und Verszahlen, da es sonst nicht möglich ist Sprüche aufzusuchen. Durch deren Hinzufügung wird nun allerdings sofort ersichtlich, wo etwas ausgelassen ist, und viele befürchten, daſs das von den Schülern benutzt werden wird, um die ausgelassenen Stellen in der Vollbibel nachzuschlagen. Deshalb läſst Hofmann alle, Völker die meisten Verszahlen weg. Ich halte

---

[1]) S. IV: „Als Lesebuch giebt sich das Werk zu erkennen durch Beseitigung des früheren Spaltendrucks“. Übrigens ist auch der Satz der Glarner Bibel nicht gespalten.

[2]) Das ist nach einer Mitteilung, die die Probebogen der Bremer Bibel begleitete, die Ansicht der Augenärzte.

Digitized by Google

diese Besorgnis für überflüssig. Die Schüler sind es gewöhnt, daſs manches für Schulzwecke gekürzt wird. Kommen sie künftig von der biblischen Geschichte her, ohne wie jetzt die Vollbibel kennen gelernt zu haben, so werden sie es ganz natürlich finden, daſs ihnen noch nicht alles geboten wird. Dann sollen ja auſser den anstöſsigen Stellen noch eine Menge gröſserer und kleinerer Abschnitte fallen, und der Schüler, der wirklich nachspüren wollte, würde sich bald überzeugen, daſs seine Mühe nur selten Erfolg hätte. Notwendig ist allerdings, daſs auf der ganzen Schule oder doch bis zu einer bestimmten Klasse ausschlieſslich dieselbe Schulbibel gebraucht wird.

Dagegen ist die erst nach Luther aufgekommene Gewohnheit aufzugeben bei jedem Verse eine neue Zeile zu beginnen, wodurch oft Nichtzusammengehöriges vereinigt, öfter Zusammengehöriges auseinandergerissen wird. Vielmehr ist wie bei jedem andern Buche ein Absatz im Druck nur da zu machen, wo ein neuer Abschnitt beginnt und die Durchgesehene Ausgabe weniger zweckmäſsig einen fetten Anfangsbuchstaben verwendet. Kapitel- und Verszahlen sind an den Rand zu verweisen, die Überschriften als etwas sehr Wichtiges in gröſserem Druck zu geben. Sie stehen, wo es der Sinn erfordert, oft mehrere innerhalb eines Kapitels, oft eine mehrere Kapitel zusammenfassend. Zweckmäſsig ist es gröſsere Abschnitte mit Hauptüberschriften zu versehen. So teilt Völker ein: V. Das ungeteilte Königreich. 1. Saul. 2. David. 3. Salomo. VI. Die getrennten Reiche Israel und Juda. Diese Hauptüberschriften sind am Anfang des Buchs zu einer Inhaltsübersicht zu vereinigen. In den Psalmen und andern poetischen Stücken ist der Parallelismus dadurch anzudeuten, daſs jedes Glied mit einem groſsen Anfangsbuchstaben beginnt; es geschieht das von den erwähnten Schulbibeln nur bei Völker.

Kurze erläuternde Zusätze (Seth: Ersatz) sind in Klammern oder in Anmerkungen beizufügen; Wörter, die häufig vorkommen, sind in einem angehängten Verzeichnis zu erklären. Die zahlreichen Parallelstellen der Vollbibel schlägt der Schüler nicht nach; die Schulbibel darf daher nur die enthalten, die wirklich für ihn in Betracht kommen, so die von der Durchgesehenen Ausgabe eingeführten Abschnittsparallelen, d. h. z. B. bei den Evangelien die Abschnitte der andern, die die gleiche Erzählung enthalten, ferner Stellen, die der Lehrer bei der Erklärung heranzieht und an die der Schüler bei der häuslichen Wiederholung erinnert werden soll, wie bei der Schöpfungsgeschichte Psalm 8, 19, 104, oder Sprüche, deren Diktieren auf diese Weise erspart wird. Sie müssen unten an der Seite stehen, nicht wie bei der Vollbibel zwischen den Versen, wo sie oft sehr störend wirken. Einleitungen in die biblischen Bücher hatte das Buch von Hofmann enthalten. Das ist nicht zweckmäſsig, doch ist es nützlich kurze Angaben über die einzelnen Bücher in

Digitized by Google

das erläuternde Verzeichnis aufzunehmen, wie es Völker thut. **Jahreszahlen** hatte die Probebibel vom Tode Jerobeams ab enthalten (nach Riehm), in der Durchgesehenen Ausgabe sind sie weggelassen worden. Eine Schulbibel muſs jedenfalls welche enthalten, auch wenn sie einigermaſsen zweifelhaft sind, da sie das Verhältnis eines Ereignisses zu andern kurz und klar angeben. **Karten** müssen beigegeben werden, und zwar lesbare und benutzbare, nicht Augenpulver, wie die der englischen Bibeln.

Aber nicht bloſs im Inhalt, auch in der **Sprache** wird sich eine Schulbibel von der Lutherschen unterscheiden müssen, denn Luthers Sprache ist auch älteren Schülern oft unverständlich. Man hätte nun erwarten sollen, daſs die im Februar 1892 erschienene „Durchgesehene Ausgabe“ der Lutherbibel, von der ein Probedruck, die „Probebibel“, 1883 herausgegeben worden war, den Wünschen nach einer maſsvollen Umgestaltung der Lutherschen Übersetzung Rechnung tragen würde, um so mehr, als die Cansteinsche Bibelanstalt, von der das Revisionswerk ausging, einzelne abgestorbene Formen schon seit längerer Zeit beseitigt hatte. In der That sind auch manche derartige Formen entfernt worden, im ganzen aber ist man in Bezug auf die Sprache dieses Werks, das im übrigen einen wichtigen Fortschritt bezeichnet und, so lange die Vollbibel im Unterricht gebraucht wird, so schnell als möglich in diesen eingeführt werden sollte, leider durchaus altertümelnden Neigungen gefolgt, so daſs man nicht nur viele unverständliche Formen beibehalten, sondern solche sogar aus Luthers Originalausgaben da wieder neu eingefügt hat, wo sie die bisherigen Texte nicht mehr enthielten[1]). So gilt auch von dieser Ausgabe, was Ludwig Wiese von der Probebibel gesagt hatte: „Die Bibel muſs als Volksbuch, das sie auch nach Luthers Absicht vor allen Dingen sein sollte, durchweg ein verständliches Deutsch reden. Der Zumutung, sich mit Selbstverleugnung in die alten Sprachformen und Ausdrücke hineinzulesen, können nur wenige nachkommen, und die auf leichteres Verständnis ausgehenden Änderungen brauchen keineswegs Luthers Bibelsprache ins Vulgäre herabzuziehen. Die neue Revision hat den darnach für die Gegenwart erforderlichen unerläſslichen sprachlichen Änderungen aus pietätvoller Schonung für das Überkommene zu enge Grenzen gezogen“. Wenn demgemäſs eine Schulbibel auch von dem Wortlaut dieser Durchgesehenen Ausgabe öfter wird abweichen müssen, so ist doch andererseits unzweifelhaft, daſs der Hauch der Altertümlichkeit überall da gewahrt werden muſs, wo das Verständnis dadurch nicht beeinträchtigt wird.

---

[1]) Vgl. meine Besprechung der Durchgesehenen Ausgabe in den Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik von 1893, 2. Abteilung S. 129—144. Ferner Grenzboten Band 52, Heft 6, S. 277 ff.

Digitized by Google

Betrachten wir nach diesen allgemeinen Auseinandersetzungen die oben genannten Schulbibeln im einzelnen. Es handelt sich um folgende Bücher:

Karl Völker, Rektor in Berlin, Die Bibel für Schule und Haus. Gera und Leipzig 1889. 800 + 375 S. 2,50 M, geb. 3 M. — Biblisches Lesebuch 1890, 544 S. 1,25 M, geb. 1,60 M. — Biblisches Lesebuch, zweite neu bearbeitete Auflage, unter Mitwirkung von Hermann L. Strack, Professor der Theologie in Berlin. 1893. 623 S. 1,40 M, geb. 1,80 M.

Familienbibel. Auszug aus der Heiligen Schrift für häusliche Erbauung und Jugendunterricht. 3. Aufl. 670 S. Schwanden-Glarus 1892. Geb. 1,75 M.

Schulbibel. Die Bibel im Auszug, für die Jugend in Schule und Haus bearbeitet im Auftrage der Bremischen Bibelgesellschaft. Bremen 1894. 454 + 312 S. Geb. 2 M, bei Entnahme von 50 Exemplaren 1,80 M.

Was **die Bücher Völkers** anlangt, so übergehe ich dessen Biblisches Lesebuch in der ersten Auflage. Auch die Schulbibel können wir kurz besprechen, da es die Absicht des Verfassers zu sein scheint, sie nicht weiter zu führen. Denn in der 2. Auflage des Biblischen Lesebuchs sagt er S. IV, dafs nach seiner Meinung dieses Lesebuch „für alle Schulen, von der einfachsten Volksschule bis zum Gymnasium, ausreiche“, so dafs es offenbar bestimmt ist an die Stelle seiner beiden frühern Bücher zu treten. Die Schulbibel will nur die geradezu anstöfsigen Stellen auslassen, daher ihr grofser Umfang. Sie bietet unter anderm fast das ganze Hohe Lied und Stücke aus sämtlichen Apokryphen. Im Ausdruck hat der Verfasser „geglaubt auf jede Veränderung des Wortlauts der Lutherschen Übersetzung verzichten zu müssen“ und deshalb sogar die 1883 erschienene Probebibel unberücksichtigt gelassen. Dasselbe ist in Bezug auf die sachlichen Erklärungen des angehängten Verzeichnisses geschehen.

Der Verfasser hat dann das kürzere Biblische Lesebuch herausgegeben und, da in Bezug auf die Umgestaltung seiner beiden Bücher mancherlei Wünsche geäufsert wurden, sich zu diesem Zweck, namentlich auf die Anregung der preufsischen Kirchenbehörden, mit dem Professor Strack verbunden. Die gemeinsame Arbeit beider liegt nun in der **zweiten Auflage des Biblischen Lesebuchs**[1]) vor.

Diese bezeichnet gegenüber den beiden früheren Büchern unzweifelhaft einen Fortschritt. Doch ist manches Anstöfsige stehen geblieben oder ungenügend geändert worden. So 1. Mose 17, 14 Und wo ein Mannsbild nicht beschnitten wird

[1]) Lobend besprochen von Petri in der Zeitschr. für ev. Religionsunterricht IV 325; Erwiderung Völkers V 2, 161.

u. s. w. Die Stelle ist überflüssig, nachdem es V. 12 geheiſsen hat: Ein jegliches Knäblein sollt ihr beschneiden. — 1. M. 25, 26: Der andere hielt mit seiner Hand die Ferse des Esau und sie hieſsen ihn Jakob; dazu die Anmerkung: „Der Fersenhalter, der Überlistende“. Der denkende Schüler muſs sich doch fragen, wann und bei welcher Gelegenheit Jakob die Ferse des Esau gehalten habe (B: den andern hieſsen sie Jakob)[1]; — 1. M. 26, 7: Isaak giebt sein Weib für seine Schwester aus; 2. M. 1, 15—19 die Wehemütter. Nicht glücklich ist 1. Sam. 18, 20ff. die Änderung, daſs David dem Saul die zweihundert erschlagenen Philister bringt.

Was die Weglassung der für die Schule aus andern Gründen nicht benutzbaren Stellen anlangt, so sind die Chronika mit Recht kürzer behandelt als in der Schulbibel; die ihnen entnommenen Abschnitte sind in die Bücher der Könige eingefügt. Aus den Sprüchen, dem Prediger, der Offenbarung ist sehr viel aufgenommen; falsch ist das Bestreben von jedem Buche ein Stückchen zu bieten, so Abschnitte von sämtlichen Propheten, fast allen Apokryphen, ein Stück des Hohen Liedes. Gleichgiltige Namen werden sehr oft beibehalten, so 1. Mose 22, 20: Milka, Uz, Bus, Kemuel, Chesed, Haso, Phildas, Jedlaph. Vgl. 1, 11, 29. 21, 20 ff. 26, 34. 29, 24. 29. c. 36.

Häufiger aber fehlt Wichtiges und darin sehe ich den Hauptmangel des Buches, namentlich Abschnitte, die geschichtlich von Bedeutung sind und teils für den Unterricht Unentbehrliches enthalten, teils Zeit- und Ortsverhältnisse einer Erzählung anschaulich vor Augen führen und der Schilderung Farbe geben. Zur ersten Art gehören unter anderm 2. Mose 23, 4. 5. 34, 33ff. Richt. 2, 11. 13; Ruth 1, 19—21: Und da sie zu Bethlehem einkamen, regte sich die ganze Stadt über ihnen und sprach: Ist das die Naemi? Sie aber sprach: Heiſst mich nicht Naemi sondern Mara; denn der Allmächtige hat mich sehr betrübet. Voll zog ich aus, aber leer hat mich der Herr wieder heim gebracht; 1. Sam. 26 David in der Wüste Siph; 2. Sam. 7, 14—29; 1. Kön. 3, 1. 2. 6—9 Salomos Gebet teilweise; 5, 22—27 teilweise; 9, 26; 10, 2; 12, 9. 12—15. 16—18 teilweise; 16, 8—10. 16—18 teilweise; 22, 49; 2. Kön. 15, 20; 16, 7—10; 18, 8. 16. 23. 34; 19, 20 ff.; 23, 10f.; 24, 10. 14. 16; 25, 1. 2 teilweise. Zu stark gekürzt ist unter anderm: Richt. 5 das Lied der Deborah, das nur fünf Zeilen umfaſst; 2. Sam. 1, 19 Davids Klage um Jonathan; 1. Kön. 6; 10; 16, 29ff.; 19, 19ff. Berufung Elisas; 2. Kön. 17, 1ff.; 17, 24ff. das Ende des Reiches Israel, so fehlt die Erwähnung der dreijährigen Belagerung 4. 5, der Name Bethel 28. Aus Hiob fehlen ganz oder fast ganz 5, 8ff.; 26, 6ff.; 28; 36, 5ff.; 37; 38, 22—40; c. 39—41. Der Psalter ist stark gekürzt; er um-

[1]) B bezeichnet die Bremer, G die Glarner, V die Völkersche Bibel, D die Durchgesehene Ausgabe.

Digitized by Google

faſst 25 Seiten gegen 60 der Glarner, 44 der Bremer Bibel. Bei den Propheten vermisse ich Hesek. 33; Joel umfaſst 15 Zeilen, auch Amos ist zu kurz abgethan. Im Neuen Testament fehlen z. B. 1. Kor. 14, 2. 6—9. 16—19. 23. 27. 28; vieles aus 1. Thess. 3; Hebr. 10, 31—34.

Von Stellen, die der Veranschaulichung und Ausmalung dienen, sind auſser vielen in den bisher erwähnten Abschnitten enthaltenen noch folgende zu erwähnen: In der Sintflutgeschichte fehlen 7, 11. 12: Das ist der Tag, da aufbrachen alle Brunnen der groſsen Tiefe, und thaten sich auf die Fenster des Himmels, und kam ein Regen auf Erden vierzig Tage und vierzig Nächte; 7, 21; 8, 2. 3. 8. 9; 9, 15; 1. Mose 24, 27. 35; 28, 11. 15 teilweise; 29, 7—9; vieles in der Erzählung von Joseph c. 37—39; 41, 3. 6: sieben dünne Ähren, die waren vom Ostwind versengt; Richt. 4, 3; 6, 5: Die Midianiter kamen herauf mit ihrem Vieh und ihren Hütten wie eine groſse Menge Heuschrecken, daſs weder sie noch ihre Kamele zu zählen waren, und fielen ins Land, daſs sie es verderbeten; 1. Sam. 2, 12—17 Bosheit der Söhne Elis; 13, 19—22: Es ward aber kein Schmied im ganzen Lande Israel erfunden; denn die Philister dachten, die Ebräer möchten Schwert und Spieſs machen. Und muſste ganz Israel hinabziehen zu den Philistern, wenn jemand hatte eine Pflugschar, Haue, Beil oder Sense zu schärfen; 18, 3. 4; 2. Tim. 4, 13. Alle vorstehenden Stellen sind in der Bremer Bibel enthalten, oder, wo bei Völker die Kürzung getadelt wurde, ausführlicher behandelt; auch die Glarner Bibel enthält vieles von dem Erwähnten.

Endlich ist meistens die breiter dahinflieſsende Darstellung nach Art einer biblischen Geschichte kürzer zusammengezogen. Aber die epische Breite ist ein wesentlicher Bestandteil der Schönheit der alten Schriften, und der Schüler muſs sie kennen lernen. Beim Volksschüler ist noch besonders zu bedenken, daſs die Bibel das einzige bedeutende Buch ist, das er beim Unterricht in die Hände bekommt. Zur epischen Darstellungsweise gehören auch die Wiederholungen, meist mit unverändertem Wortlaut; ich erinnere an den Traum Agamemnons Ilias 2, 11 ff. = 28 ff. und die Beschreibung der Dorothea im fünften und sechsten Gesange des Goethischen Gedichts. Beispiele von Verkürzungen an Stellen dieser Art bieten viele der oben angeführten Abschnitte; hier erwähne ich nur noch zwei: 1. Mose 41 wird Pharaos Traum nochmals ganz wiederholt, als der König ihn Joseph erzählt, aber unter Hinzufügung einer Reihe von Zügen, die die Darstellung lebhaft und anschaulich machen. So setzt der König bei Erwähnung der magern Kühe hinzu: Ich habe in ganz Ägyptenland nicht so häſsliche und magere gesehen. Und 21: Da sie die hineingefressen hatten, merkte man's nicht an ihnen, daſs sie die gefressen hatten, und waren häſslich gleichwie vorhin. Wenn 1. Kön. 12, 14 = 11 wiederholt wird, so

Digitized by Google

ist das nicht überflüssig, weil erst im Munde Rehabeams die harte Antwort, deren Schärfe der Erzähler eben durch ihre Wiederholung recht hervorheben will, das Unheil anrichtet. Völker läſst in beiden Geschichten die Wiederholung weg, während die Bremer und die Glarner Bibel sie beibehalten.

Des bessern Zusammenhangs halber werden *oft gröſsere und kleinere Abschnitte an eine andere Stelle gesetzt*, und nachher da, wo sie in der Reihe folgen sollten, darauf verwiesen. Zuweilen ist das zweckmäſsig, so an manchen Stellen der Bücher Mose; oft erscheint aber gerade in diesen Büchern die Umstellung nutzlos, indem aus den vielen Einzelheiten schlieſslich doch kein zusammenhängendes Ganze wird. Die *Evangelien* sind mit Recht völlig getrennt geblieben.

Die *Überschriften* sind in den erzählenden Büchern in fettem Druck, in den Lehrbüchern und den prophetischen Schriften weniger zweckmäſsig in gesperrtem Druck gegeben; sie stehen in manchen Abschnitten zu selten. Bei den Psalmen sollten sie eine besondere Zeile einnehmen. *Hauptüberschriften* fassen die Erzählungen wieder zu gröſsern Abschnitten zusammen. Diese Abschnittsüberschriften sind S. VII zu einer *Inhaltsübersicht* mit beigegebenen Seitenzahlen vereinigt. Das ist zweckmäſsig, denn eine solche Übersicht giebt ein besseres Bild von dem Inhalt der Bibel als die Aufzählung der biblischen Bücher. Diese steht erst S. 590. Ich würde es für richtiger halten, die Inhaltsübersicht und das Verzeichnis der biblischen Bücher in zwei Reihen nebeneinander aufzuführen.

Die *Teile einer Erzählung* werden durch Gedankenstriche angedeutet. Das ist nicht ausreichend; es muſs vielmehr, da Völker im übrigen fortlaufenden Satz anwendet, ein Absatz im Druck gemacht werden. Längere Abschnitte sind infolge dessen ganz unübersichtlich, so die Sintflut 1. Mose 6—8, Isaaks Heirat c. 24, die Gleichnisse vom Himmelreich Matth. 13. Durch den gesperrten Druck des bezeichnenden Wortes (Sämann, Senfkorn) wird die Einteilung nicht ausreichend hervorgehoben.

Bei den *Psalmen* sind die einzelnen Glieder des Verses durch einen kleinen Zwischenraum mit folgendem groſsen Anfangsbuchstaben getrennt, eine für die Schule auſserordentlich nützliche Einrichtung. Bei einzelnen Liedern, die inmitten prosaischer Erzählungen stehen, wie 2. Mose 15; 5. Mose 32, ist bei jedem Gliede eine neue Zeile begonnen und gespaltener Satz angewendet. Dagegen ist der Parallelismus bei vielen poetischen Stücken nicht angedeutet, wo es Kautzsch in seiner Übersetzung thut, z. B. 1. Mose 4, 24; 27, 27; 2. Sam. 1, 19ff.

Von *veralteten* oder aus andern Gründen zu ändernden *Sprachformen* ist mit Unrecht geblieben: Seinen Samen bei *ihm* selbst haben (B: sich) 1. Mose 1, 11; die Stimme *deines Bruders Bluts* (B: des Bluts deines Bruders) 4, 10; *gerochen*

Digitized by Google

(B: gerächt) 4, 15; Männlein und Weiblein, von Tieren gesagt 7, 9, was auch B beibehält, der Ausdruck kann ganz wegfallen, da das Wort Paar vorausgeht; Schnur (B: Schwiegertochter) 11, 31; zween (B: zwei) 19, 1, während zwo aufgegeben ist; der Knabe Elisas (BG: Diener) 2. Kön. 5, 20 und an andern Stellen; die Seele nicht mögen töten (BG: können) Matth. 10, 28; ein Rohr, das der Wind hin und her webt (B: weht) 11, 7; die Meereswoge, die vom Winde getrieben und gewebt wird (B: hin und her getrieben) Jac. 1, 6; Aufsätze der Ältesten (B: Überlieferung, G: Satzungen) Matth. 15, 2; meine Rede fängt nicht unter euch (BG: findet keinen Eingang) Joh. 8, 37; ich mufs allerdings das künftige Fest in Jerusalem halten, was den Sinn des Lutherschen allerdinge gar nicht wiedergiebt (B: durchaus) Apost. 18, 21; denselben meinten sie Paulus hätte ihn in den Tempel geführt (B: und meinten) 21, 19; es umblickte ihn ein Licht (BG: umleuchtete) 22, 6; ins Angesicht streichen (BG: schlagen) 2. Kor. 11, 20.

Einige sprachliche Änderungen sind nicht glücklich: 1. Mose 17, 20 in Bezug auf Ismael habe ich dich auch erhört (B: Ismael habe ich auch gesegnet); 46, 26 alle Seelen, die mit Jakob nach Ägypten kamen, was seine Kinder und Kindeskinder waren; Ruth 2, 5 Wes ist die Tochter (D: Dirne, B: Wes ist die Jungfrau?). Ferner ist es Luthersche Wortstellung, nach dem Subjekt sogleich das Verbum zu bringen, dann alles übrige. Völker ändert das regelmäfsig. So heifst es: 1. Mose 21, 16 ich kann des Knaben Sterben nicht zusehen; 24, 4 sondern dafs du in mein Vaterland und zu meiner Freundschaft ziehest und meinem Sohne Isaak ein Weib nehmest; 12, 5; 13, 12; 18, 8. 10. 19; 24, 27.

Erläuterungen, namentlich von Namen, werden oft gegeben; sie stehen am Fufs der Seite. Wenn c. 17 Abram und Abraham, Sarai und Sara für gleichbedeutend erklärt werden, so entspricht das der Ansicht des Erzählers doch offenbar nicht. Auch wenn Zoar übersetzt wird Geringheit, Kleines, so ist das an der Stelle weniger zweckmäfsig als die übliche Übersetzung die Kleine, die B bietet. Die Zahl der Parallelstellen ist gering; sie stehen am Fufse der Seite.

Am Schlusse des Buchs steht eine Synopsis der Leidenszeit Jesu und der Zeit seiner Verherrlichung. Dann folgt eine Zeittafel. In den biblischen Text sind die Zahlen nicht aufgenommen, was in der Schulbibel wenigstens bei einigen geschehen war. Auch das dort angewendete Verfahren, bei jedem Propheten unter der Überschrift die Könige anzugeben, unter denen er auftritt, hätte beibehalten werden sollen. Das Wort- und Sachregister enthält auch Angaben über die einzelnen biblischen Bücher, sowie geographische und geschichtliche Belehrungen; ich hebe hervor die Abschnitte: Jerusalem, Johannes,

Digitized by Google

Makkabäer, Palästina, Paulus, Römerherrschaft in Palästina. Dann folgen Grundrisse der Stiftshütte und des herodianischen Tempels, nach Riehm; endlich zwei Karten, die erste von Babylon bis Italien reichend, so dafs das Einzelne sehr klein dargestellt ist, die andere Palästina zur Zeit Christi darstellend. Das ist wenig, die frühern Bücher enthielten vier Karten.

Ein Verzeichnis der zu behandelnden Geschichten und der dazu gehörigen Lesestoffe, Sprüche, Liederverse und Katechismusstellen (fünfzehn Seiten) bietet dem Lehrer manches Nützliche; in das Buch der Schüler ist es wohl aufgenommen, um das Diktieren der Stellen zu ersparen. Die Liederverse sind mit Recht gröfstenteils aus bekannten Liedern gewählt, aus weniger bekannten einige schöne und passende, so S. 604 die Verse zum Vaterunser und zur Geschichte von Maria und Martha. Sprüche und Lesestoffe enthalten nach meiner Ansicht oft recht unbekannte und nicht immer passende Stellen, so 603 bei Petri Fischzug, der Enthauptung des Johannes, dem kananäischen Weibe, 604 der Heilung des Wassersüchtigen. Sehr bekannte und wertvolle Sprüche und Liederverse sollten öfters wiederkehren, was, soviel ich gesehen habe, nicht der Fall ist.

Die Verszahlen stehen am Rande und sind nur von fünf zu fünf gesetzt, aufserdem beim Anfang einer Erzählung und bei wichtigeren und bekannteren Stellen. Dadurch entsteht eine unangenehme Unsicherheit, da man nie weifs, welche man erwarten darf und welche nicht, und es giebt Fälle genug, wo man beim Nachschlagen die Zahl vermifst.

Der Druck läuft über die ganze Seite herüber, er ist schwarz und scharf; wichtige Sprüche sind fett gedruckt. Von gesperrtem Druck wird ein zweckmäfsiger Gebrauch gemacht. Es werden dadurch einzelne Worte hervorgehoben, so ein für einzig, ferner Namen bei ihrem ersten Vorkommen, z. B. die der jüdischen Könige. Ferner werden dadurch die Unterabteilungen einer Erzählung angedeutet, so sind gesperrt gedruckt die einzelnen Plagen Ägyptens, die verschiedenen Orte des Wüstenzuges.

Das Papier ist gut, der Einband schön und dauerhaft.

Die Glarner Familienbibel wurde herausgegeben von fünf Geistlichen unter Mitwirkung einer sehr grofsen Zahl anderer Männer. Genauere Auskunft giebt das Begleitwort von Heer, Zweck einer Familienbibel. Glarus 1887. 1 M.

Dafs auch für den Gebrauch in der Familie ein Bibelauszug wünschenswert sei und dasselbe Buch „für Schule und Haus“ benutzt werden solle, ist die Ansicht vieler Freunde der Schulbibel. Sicherlich werden auch wirklich Familien- und Schulbibel viel Gemeinsames haben, aber in allen Stücken decken sich die beiden Begriffe doch nicht. In der Schule ist der Inhalt der Bibel in erster Linie Gegenstand des Unterrichts, in der Familie

Digitized by Google

soll er vor allem der Erbauung dienen. In der Schulbibel werden deshalb die geschichtlich wichtigen Abschnitte mehr berücksichtigt werden müssen, die Familienbibel wird das Erbauliche, Veredelnde, Tröstende bevorzugen[1]); von den Lehrbüchern werden deshalb hier Sprüche, Prediger, Sirach und Weisheit mehr herangezogen werden dürfen, während die Schule fast nur Abschnitte aus den Psalmen und Hiob lesen kann. Schwierigere Stellen dürfen in der Schulbibel Aufnahme finden, wenn zu ihrem Verständnis nur Kenntnisse notwendig sind, die ja der Lehrer mitzuteilen vermag; bedarf es zu ihrem Begreifen gröſserer Lebenserfahrung, so können die Erläuterungen des Lehrers dem Schüler nur wenig helfen, und solche Abschnitte werden in der Familienbibel vorzugsweise Berücksichtigung finden müssen. Der Schüler braucht nur eine kleine Anzahl Parallelstellen, die Familienbibel muſs die der Vollbibel sämtlich enthalten, da sie hier die Hauptquelle der Erläuterung bilden müssen; auch sonst sind Erklärungen in ausgedehnterem Maſse notwendig, da die Familie in der Regel des gelehrten Beraters entbehrt. Für die Familie muſs eine sprachliche Form gewählt werden, die vor allem gestattet den Gedanken leicht und richtig aufzufassen, und sie darf deshalb von Luthers Ausdruck stärker abweichen und sich mehr der Sprache der Gegenwart nähern; eine Schulbibel muſs sich eng an Luthers Sprache anschlieſsen, die das junge Geschlecht genau kennen lernen muſs, da sie in Kraft, Kernigkeit und Schönheit noch heute unübertroffen ist und von ihr eine neue Entwickelung der deutschen Sprache ihren Ausgang genommen hat. So decken sich die beiden Begriffe nur zum Teil, und wenn zugegeben werden darf, daſs die Glarner Bibel eine gute Familienbibel ist, so kann man von vornherein vermuten, daſs sie für die Schule weniger geeignet sein wird.

Anstöſsige Stellen sind geschickt geändert. Auch mit der Auslassung minder wertvoller Abschnitte kann man sich oft einverstanden erklären.

Andererseits sind aber viele gröſsere und kleinere Stellen weggelassen, auf die die Schule nicht verzichten kann, so zahlreiche und wichtige, daſs meiner Meinung nach schon aus diesem einen Grunde das Buch für deutsche Schulen nicht verwendbar ist. So fehlt 1. Mose 4, 20–22 Jabal, von dem herkommen sind, die in Hütten wohneten und Vieh zogen; Jubal, von dem herkommen sind die Geiger und Pfeifer; Thubalkain, der Meister in allerlei Erz- und Eisenwerk; 10, 8 f. Nimrod; 14, 3; alle Abschnitte über Hagar und Ismael! 2. Mose 4, 1—9 Moses erhält die Fähigkeit seinen Stab in eine Schlange, das Wasser des Nils in Blut zu verwandeln, seine Hand aussätzig

[1]) Das Begleitwort der Glarner Bibel erklärt, daſs „diejenigen Abschnitte weggelassen sind, die für ihr Verständnis mehr historische Kenntnisse voraussetzen, als gemeinhin vorhanden sind“.

Digitized by Google

zu machen! 17, 8 ff. der Kampf gegen die Amalekiter, bei dem Moses von Aaron und Hur gestützt die Hände emporhält! 3, 7—11; 3. Mose 16 das Versöhnungsfest; 4. Mose 6 die Nasiräer; 16 die Rotte Korah; 17 der grünende Stab Aarons; 20 das Haderwasser und alle spätern Stellen, die sich darauf beziehen, z. B. Aarons Tod! 27, 14 ff. Moses bittet Gott, dem Volke einen andern Führer zu geben; 32 Verteilung des Ostjordanlandes; 5. Mose 25 Leviratsehe; 34, 1—3 zum Teil; Richter 13—16 Simson! Ruth 3, das sich sehr wohl unanstöſsig gestalten läſst, wie die Bremer Bibel zeigt; 2. Sam. 8 Davids Siege über die Nachbarvölker, die kurz jedenfalls angegeben werden müssen; zu sehr gekürzt ist 1. Kön. 5, 1—14 Salomos Regierung; c. 16 fehlt die Erwähnung Simris und Omris; 2. Kön. 4. 6—8 Elisas Thaten, von denen ein Teil bleiben muſs; 11; 12; daſs ein Teil der Könige wegbleibt, kann im übrigen nur gebilligt werden; 15. 16 die Assyrer gewinnen allmählich in den beiden Reichen Einfluſs; die Bücher der Chronika sind mit Recht sehr kurz, Esra und Nehemia mit Recht ausführlich behandelt. Aus Hiob vermisse ich 26, 6 ff., Stellen aus 36. 37. 40, 25 ff. 41. Von den Psalmen fehlen etwa 20, namentlich Fluch- und Rachepsalmen; deshalb ist auch von 137 (An den Wassern zu Babel saſsen wir) 7—9 weggefallen, mit Unrecht. Die Juden waren ein südliches, heiſsblütiges, rachedurstiges Volk, und der Schüler muſs sie auch von dieser Seite kennen lernen; hier verzeiht man aber den Wunsch nach Rache ganz besonders, wenn man an das 2. Kön. 25, 7 Erzählte zurückdenkt. Psalm 117 fehlt, ebenso später Maleachi 4, 5. 6: Siehe, ich will euch senden den Propheten Elias. Von den Apokryphen sind in richtiger Auswahl Abschnitte aus Weisheit, Tobias, Sirach und 1. Makkabäer aufgenommen, doch fehlt 1. Makk. 8 das Bündnis mit den Römern. Im Neuen Testament fehlt Röm. 4 zum Teil, 9; 2. Kor. 14, 7—18. 23—28. 1. Thess. 2, 1—12. 4, 15 ff., Abschnitte aus Hebr. 7—10.

Die breiter dahinflieſsende Erzählung ist oft, namentlich im ersten Buch Mose, mit Unrecht kurz zusammengezogen, wie das z. B. die Sintflutgeschichte oder 2. Kön. 17, 24 ff. das Ende des Reiches Israel zeigt.

In den Evangelien werden übereinstimmende Erzählungen meist nur einmal abgedruckt und darauf dann an den andern Stellen verwiesen. Das ist bei Matthäus an sieben, bei Lucas an acht oft sehr ausgedehnten Stellen der Fall und geschieht selbst bei ziemlicher Verschiedenheit der Abschnitte. Wichtigere Stellen des weggelassenen Abschnitts werden dann in den abgedruckten mit aufgenommen und das am Rande bemerkt. So fehlen Lucas 20 und 21 Jesu Reden in Jerusalem und müssen teils bei Matthäus, teils bei Marcus nachgeschlagen werden. Dieses Verfahren ist durchaus zu miſsbilligen, denn in dem einzelnen Evangelium hört nun jeder Zusammenhang auf. Es ist ohnehin ein Übelstand, daſs wir so

Digitized by Google

oft genötigt sind bei der Beschäftigung mit dem Leben Jesu von einem Evangelium zum andern überzugehen, aber wir werden doch solche Stellen nicht noch mutwillig vermehren. Zuweilen fehlen Erzählungen in der Form, in der sie Sonntagsevangelium sind, so Lucas 8, 4—18 das Gleichnis vom Sämann.

Die Überschriften sollten wie bei Völker in stärkerem und gröſserem Druck gehalten sein; Abschnittsüberschriften fehlen. Längere Abschnitte werden durch * * * in Unterabteilungen geteilt; das Zeichen ist nicht zweckmäſsig gewählt, es macht den Eindruck, als ob ein Hauptabschnitt anfinge.

Bei den Psalmen fehlen Überschriften leider gänzlich. Bei dreizehn der bekanntesten ebenso wie bei einzelnen in die Geschichtsbücher eingefügten Liedern ist der Parallelismus durch abgesetzte Zeilen angedeutet, bei den übrigen ist er nicht bezeichnet.

In der Sprache ist Veraltetes beseitigt, aber der Ausdruck ist nun wieder zu modern geworden und entfernt sich ohne Not von dem Luthers. In einem Aufsatz, der vor einigen Jahren in einer Bremer Zeitung erschien, urteilt Missionsinspektor Zahn in Bremen darüber: „Eine Übersetzung muſs so richtig als möglich sein. Aber wer den alten Text lieb hat, wem die Worte der Lutherbibel durch liebe Erinnerungen, durch zahllose Beziehungen von Kindheit an wert geworden sind, dem wird es oft ein hartes Opfer sein, wenn er um der Richtigkeit willen die alten Formen preisgeben soll. Und mit Recht wird er fordern, daſs wenigstens nicht nutzlos, daſs nur mit schonender Hand, nur, wo etwas gewonnen wird, der alte Text geändert werde. Bei den Verbesserungen der Familienbibel ist nicht die Rücksicht auf den Luthertext genommen, die man fordern muſs“. Das Verfahren der Glarner Bibel hat seinen Grund darin, daſs die Luthersche Bibelübersetzung in der Schweiz nicht die Geltung hat wie in Deutschland. „Die Schweiz“, sagt Zahn, „hat keinen gemeinsamen Bibeltext; neben der Zürcherischen Übersetzung hat sich die Lutherbibel Eingang verschafft, und auch neuere Übersetzungen wie die von De Wette und Stier werden nach Belieben auf der Kanzel gebraucht“[1]). Von dem Verfahren der Glarner Bibel nur einige Beispiele: In der Weihnachtsgeschichte Luc. 2, 4 hat jedermann von Kindheit auf gelesen und gehört: Da machte sich auf Joseph in das jüdische Land. Die Glarner Bibel sagt: in das Land Juda, obgleich sie Matth. 2, 1 dasselbe Ἰουδαία wiedergiebt durch: Bethlehem im jüdischen Lande, ebenso Luc. 23, 5; Luc. 2, 18 heiſst es bei Luther: Alle, vor die es kam, wunderten sich der Rede, die ihnen die Hirten gesagt hatten, G: Alle, die es hörten, wunderten sich über das, was die Hirten ihnen sagten;

[1]) Damit stimmt überein die Erklärung des Begleitworts der Glarner Bibel S. 4 Anm. 2. — Aus dem Zahnschen Aufsatz ist auch im folgenden manches entnommen.

Digitized by Google

1. Mose 3, 16 er soll dein Herr sein, G: er wird über dich herrschen; Luc. 3, 20 legte Johannes gefangen, G: warf ins Gefängnis. Die Taufformel lautet Matth. 28, 19: Gehet hin und machet zu Jüngern alle Völker und taufet sie auf den Namen u. s. w.; die Durchgesehene Ausgabe und mit ihr die Bremer Bibel behalten mit Recht die altehrwürdigen Worte Luthers im Text und geben eine berichtigte Übersetzung in der Anmerkung. Oft wird selbst gegen den Urtext von Luther abgewichen, so Joh. 2, 7: Füllet die Krüge mit Wasser (Luther: Wasserkrüge, τὰς ὑδρίας). Gegen den Urtext ist es auch, wenn die Weiterführung der Rede mit und meist beseitigt ist, die zugleich der kindlichen Ausdrucksweise entspricht. So lautet 1. Mose 12, 8: Darnach brach er auf von dannen an einen Berg, der im Osten von Bethel lag; hier schlug er sein Zelt auf, baute dem Herrn einen Altar und rief den Namen Jehovahs an; D: der lag gegen Morgen der Stadt Bethel, und richtete seine Hütte auf und baute daselbst dem Herrn einen Altar und predigte von dem Namen des Herrn. Durch das ganze Buch zieht sich ferner die bereits bei Völker erwähnte Veränderung der Wortstellung; so heiſst es auch hier 1. Mose 24, 4: sondern daſs du in mein Vaterland und in meine Freundschaft ziehest und meinem Sohne Isaak ein Weib nehmest.

Erläuterungen werden oft beigefügt, sie sind meist gut, knapp und inhaltreich. Parallelstellen sind zahlreich beigefügt. Zahlen beginnen im Text bei Davids Regierung; auch bei den Propheten sind einige hinzugefügt. Am Schluſs steht eine Zeittafel, die mit dem Auszug aus Ägypten beginnt, ferner zwei Karten, die Länder ums östliche Meer und Palästina.

Der Druck ist für ein Schulbuch zu blaſs und dünn[1]), was namentlich bei Lampenlicht auffällt. Die Zeilen sind nicht gespalten. Gesperrter Druck ist zweckmäſsig verwendet, um den Inhalt der im Druck gemachten Absätze zu bezeichnen.

Die Glarner Bibel wurde ziemlich kurze Zeit nach ihrem Erscheinen etwa in der Hälfte der Bremer Gemeinden „auf die Kanzeln und in die Lehrsäle“ eingeführt. Der Widerstand der übrigen Geistlichen und Lehrer gegen sie, namentlich gegen ihre sprachliche Form[2]), war die erste Veranlassung zur Herstellung der **Bremer Schulbibel**.

Die Bremer Bibelgesellschaft beantragte zunächst auf der Konferenz deutscher Bibelgesellschaften im Januar 1890 die gemeinschaftliche Herstellung einer Schulbibel. Da die Versammlung die Bedeutung der Frage zwar anerkannte, den Antrag jedoch „für jetzt“ und „für sich“ ablehnte, nahm die Bremer Gesellschaft

[1]) Vielleicht ist Stereotypendruck die Ursache.
[2]) Damals erschien der oben erwähnte Aufsatz von Zahn.

Digitized by Google

die Sache allein in Angriff. Sie veröffentlichte die von ihr in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Schulmännern und Geistlichen aufgestellten „Grundsätze zur Herstellung einer Schulbibel“ in den namhaften Kirchen- und Schulzeitungen[1]). Dreiundvierzig Männer[2]), unter denen elf Geistliche, die übrigen Leiter und Lehrer höherer und niederer Schulen waren, erklärten sich zur Hilfe bereit, und der Stoff wurde unter sie in der Weise verteilt, daſs immer derselbe Abschnitt von zweien, von dem einen mit Rücksicht auf die höheren Schulen, von dem andern mit Rücksicht auf die Volksschule bearbeitet wurde. Damit dem Werke die nötige innere Einheitlichkeit nicht fehle, bildete man in Bremen eine Kommission von vierzehn Mitgliedern, Geistlichen, Schulvorstehern und Gymnasiallehrern, die sich wiederum in sechs Unterkommissionen, vier für das Alte Testament, zwei für das Neue, teilte. 1891 wurden die Mitarbeiter aufgefordert, bis zum Juli anzugeben, was für Streichungen oder Änderungen sie in dem ihnen zugewiesenen Abschnitt beabsichtigten. Die eingegangenen Vorschläge wurden zunächst von den Unterkommissionen geprüft; Ende Januar 1892 begann dann die Gesamtkommission die Feststellung des Textes zu beraten. Im Februar 1893 wurden die Ergebnisse dieser Beratung, in die Druckbogen der inzwischen erschienenen Durchgesehenen Ausgabe eingetragen, an die Mitarbeiter verschickt und diese zur Abgabe ihres Urteils aufgefordert. Nachdem ihre Antworten eingegangen waren, begann die zweite Lesung. Die schlieſsliche einheitliche Redaktion und Drucklegung besorgte eine kleine Redaktionskommission, bestehend aus den Herren Schulvorsteher Habenicht, Pastor Mallet und Pastor Zauleck in Bremen[3]); im Druck erschien die Schulbibel im Februar 1894.

---

[1]) Sie sind auch abgedruckt in meiner oben angeführten Abhandlung. Mitteilungen über den Fortgang des Werks finden sich in der Zeitschr. für ev. Religionsunterricht I 3, 234. 4, 338. II 1, 95. 4, 323. 385 und in den Mitteilungen für Bibelgesellschaften 1890, 1. 1892, 2, 24. 1894, 3, 48. 4, 157.

[2]) Ein Verzeichnis enthält ein der Schulbibel beigegebenes kurzes Begleitwort. Zu diesen Mitarbeitern habe auch ich gehört; ich glaube trotzdem berechtigt zu sein das Buch zu besprechen, da jeder von uns unmittelbaren Einfluſs nur auf den ihm zugewiesenen Abschnitt hatte und auch da die Kommission gegenüber den gemachten Vorschlägen durchaus nach ihrem Gutdünken verfuhr.

[3]) Für das neue Werk hat sich, wie ich oben erwähnte, bereits die Versammlung schlesischer Religionslehrer ausgesprochen; eine kurze Besprechung findet sich im schlesischen Familienboten 1894, 14, wo es unter anderm heiſst: „Die Bremer Schulbibel ist in hervorragendem Maſse geeignet die Jugend für das ewige Gotteswort zu begeistern“. In der Zeitschr. für ev. Religionsunterricht wird das Buch von Professor Witte in Schulpforta besprochen werden. Die Schulbibel dient jetzt (Mitte Mai) bereits in zwölf Städten dem Schulgebrauch in Privatschulen. In den ersten acht Wochen sind 1700 Exemplare verschickt worden. Im Herbst wird sie voraussichtlich in Bremen in alle Schulen in Stadt und Land eingeführt werden.

Digitized by Google

Wenn bei einer Schulbibel als die Hauptsache der Inhalt und die Art, wie die Auswahl getroffen ist, betrachtet werden muſs, so ist die Bremer Bibel den beiden vorher erwähnten bei weitem vorzuziehen.

Anstöſsige Stellen sind mit Geschick geändert. Man vergleiche z. B. 1. Mose 19, 5—8. 39, 7—9. 1. Sam. 18, 25—22. Ohne jeden Anstoſs ist jetzt der schöne Psalm 139 „Herr, du erforschest mich und kennest mich", nachdem weggefallen sind 13: Denn du hast meine Nieren bereitet und hast mich gebildet im Mutterleibe; 15: Es war dir mein Gebein nicht verhohlen, da ich im Verborgnen gemacht ward; 19—22. — Luc. 1, 31 lautet: Siehe, du wirst Mutter werden und einen Sohn bekommen (Luther: du wirst schwanger werden im Leibe und einen Sohn gebären). 36. 37: Und siehe, Elisabeth, deine Gefreundete, wird auch einen Sohn bekommen in ihrem Alter (Luther: Elisabeth ist auch schwanger mit einem Sohn in ihrem Alter, und gehet jetzt im sechsten Mond, die im Geschrei ist, daſs sie unfruchtbar sei). Gal. 5, 6: In Christo Jesu gilt weder Judentum noch Heidentum etwas, sondern der Glaube, der durch die Liebe thätig ist. Dabei hat man sich von übertriebener Ziererei durchaus ferngehalten.

An einigen Stellen erscheint mir die Änderung nicht zweckmäſsig. 1. Mose 9, 18 ff. lautet in der Bremer Bibel: Da Noah des Weines trank, ward er trunken und lag in der Hütte. Da nun Ham seinen Vater sah, sagte er's seinen beiden Brüdern drauſsen. Da nahm Sem und Japhet ein Kleid und deckten ihren Vater zu. Als nun Noah erwachte von seinem Wein und erfuhr, was ihm sein jüngster Sohn gethan hatte, sprach er .... Die Stelle ist zunächst unklar geworden. Soll der Sinn derselbe sein, wie in der Vollbibel: Er lag aufgedeckt? Das ist aber aus den Worten nicht zu erraten. Oder wollen die Herausgeber die Vorstellung erwecken, daſs Ham sich über den trunken Daliegenden lustig gemacht habe? Aber einen Trunkenen deckt man doch nicht zu. Auch bei Völker, welcher sagt: „Er lag in der Hütte unbedeckt", bleibt die Sache halb unklar. Verständlich ist sie nur in der Vollbibel durch die Verse 22: „Da nun Ham sah seines Vaters Blöſse" (früher hieſs es: Scham) .... 23. „und deckten ihres Vaters Blöſse zu", in denen eben der Anstoſs liegt. Deshalb muſs man meiner Meinung nach die Stelle entweder unverändert beibehalten, oder völlig weglassen, wie es die Glarner Bibel thut. Ich sehe nicht ein, warum man nicht so verfahren soll. Auf diese Verfluchung Hams wird, soviel ich weiſs, in der ganzen Bibel nicht einmal Bezug genommen, und Noah spielt in der Erzählung doch auch nicht die würdigste Rolle. — 1. Mose 15, 4: dein Sohn, den du bekommen wirst (besser V: dein leiblicher Sohn; D: der von deinem Leibe kommen wird). 1. Sam. 1, 6: ihre Widersacherin betrübte sie sehr; die Worte hätten fallen sollen.

Digitized by Google

2. Sam. 11, 4 heiſst es in der Vollbibel in der Erzählung von Bathseba im Anfang, nachdem David erfahren hat, wer das Weib gewesen ist, das er gesehen hat: 4 Er lieſs sie holen und schlief bei ihr. Die Bremer Bibel sagt dafür: Er lieſs sie holen und nahm sie zum Weibe. Dann folgt die Erzählung, wie er ihren Gatten tötet, und darauf heiſst es 27: Da sie aber ausgetrauert hatte, sandte David hin und lieſs sie in sein Haus holen. Weggelassen sind die in der Vollbibel darauf folgenden Worte: Und sie ward sein Weib. Die angeführten Stellen scheinen mir nicht richtig gestaltet. Denn die Worte in 4 „er nahm sie zum Weibe“ bedeuten für den Schüler doch vor allem, daſs die Frau fortan bei dem Manne bleibt, während es von Bathseba ja erst später (27) erzählt wird, David habe sie in sein Haus holen lassen. Und daſs der Schüler bei den Worten an das denken sollte, was die Vollbibel an der Stelle berichtet, ist doch weder die Absicht der Verfasser noch ist es nach dem Wortlaut möglich. Die Stelle hätte so geändert werden müssen, wie die biblischen Geschichten und die beiden andern Schulbibeln sie enthalten: Als der König das Weib sieht, läſst er ihren Gatten töten, und dann erst folgen entsprechend der Vollbibel die Worte aus 27: „und sie ward sein Weib“. Dadurch wird die Erzählung ja einigermaſsen, für die Schule aber doch in nichts Wesentlichem geändert.

Von Stellen, die in anderer Hinsicht Anstoſs geben können, sind weggelassen 2. Mose 3, 22 Gott befiehlt das Leihen der Gefäſse von den Ägyptern, während 12, 35. 36 geblieben ist; Völker und die Glarner Bibel lassen auch diese weg. Bei allen fehlt 2. Mose 10, 1 „Ich habe sein Herz verhärtet“ und 11, 10.

Auch in der Weglassung des für die Schule Unwichtigen und Entbehrlichen ist man sehr geschickt verfahren. Das Buch ist schlank und handlich und doch wird man kaum etwas Wichtiges vermissen; alle die Abschnitte, deren Auslassung ich oben bei Völker und der Glarner Bibel tadelte, sind hier aufgenommen. Einige Bücher, die in der Schule nie benutzt werden, sind ganz weggelassen, und ihr Inhalt an der betreffenden Stelle kurz angegeben. Es sind im Alten Testament Esther, Hohes Lied, Obadja, Nahum, Baruch und alle Apokryphen, die auf die Bücher der Makkabäer folgen. Aus der Chronik sind Abschnitte aus I 28. 29. II 25. 26. 33. 35 aufgenommen; sie sind in die Bücher der Könige nicht eingefügt. Von vielen Büchern, wie den Sprüchen, dem Prediger, den Propheten ist sicher weit mehr vorhanden, als die Schule in der Regel wird benutzen können; doch ist das kein Fehler, eine Schulbibel muſs sich bemühen den verschiedensten Forderungen gerecht zu werden und mag deshalb lieber etwas zu viel als zu wenig bieten. Mit Recht sagt Dix in seiner Geschichte der Schulbibel, es müsse keineswegs alles gelesen werden, was ein solches Buch biete, es müsse nur alles gelesen werden können. Von den Psalmen fehlen 34; die

Digitized by Google

übrigen bieten nach meiner Ansicht für den Unterricht einen überreichen und nie zu erschöpfenden Stoff; ich sagte bereits, daſs die Bremer Bibel mit 44 Seiten Psalmen etwa in der Mitte steht zwischen der Glarner Bibel mit 60 und Völker mit 25 Seiten. Das Neue Testament ist vollständiger als in den beiden andern Büchern und fast unverkürzt. Weggelassen ist der Brief Judä, verkürzt der zweite des Petrus; die Evangelien sind mit Recht völlig getrennt geblieben.

Folgende Stellen hätten meiner Meinung nach aufgenommen oder doch ausführlicher wiedergegeben werden sollen: 1. Mose 12, 9 ff. schon Abraham sucht bei einer Teuerung in Ägypten Zuflucht; 15, 8 ff. Abrahams nächtliches Opfer, das auch Völker und die Glarner Bibel weglassen; 1. Mose 36 muſste Esaus Wegzug kurz erwähnt werden; 2. Sam. 12, 12; 14, 27; 1. Kön. 5, 1—8. 6, 15—18. 7, 1—14. 9, 10—25. 10, 27: Der König machte, daſs des Silbers zu Jerusalem so viel war wie die Steine, und Cedernholz so viel wie die wilden Feigenbäume in den Gründen; 11, 5. 7; 2. Kön. 14, 4. 15, 20. 24, 11. Jes. 19, 19—25. Jerem. 11, 18 ff. Hes. 24, 1. 2. 33, 21. Hosea ist in passender Weise gekürzt, Joel mit Recht fast ganz aufgenommen. 1. Makkabäer ist mit Recht ausführlich mitgeteilt, von c. 8 hätte noch mehr geboten werden sollen.

In dem Wortlaut der Übersetzung hat man sich natürlich an die Durchgesehene Ausgabe angeschlossen, doch sind „eine Reihe kleiner Berichtigungen und Verbesserungen vorgenommen worden, um dem Lehrer zeitraubende und unfruchtbare Erklärungen zu ersparen“. So lautet Ps. 19, 5 Ihr Schall geht aus in alle Lande (D: Schnur); 51, 6 auf daſs du recht behaltest in deinen Worten und rein bleibest, wenn du richtest (nach Delitsch; Kautzsch: rein dastehest in deinem Urteil); 84, 7 steht im Text der Wortlaut der Durchgesehenen Ausgabe: Und die Lehrer werden mit viel Segen geschmückt, in der Anmerkung: und ein Spatregen kleidet es mit Segen (Kautzsch: der Frühregen bedeckt es mit Segen); 104, 4 im Text die Übersetzung der Durchgesehenen Ausgabe, in einer Anmerkung: Richtiger: Der du Winde zu deinen Engeln und Feuerflammen zu deinen Dienern machst (Kautzsch: der Winde zu seinen Boten macht, zu seinen Dienern loderndes Feuer); Luc. 1, 1 Sintemal sich's viele unterwunden haben zusammenzustellen (D: zu stellen) die Rede von den Geschichten, die (D: so) unter uns ergangen sind, wie uns das überliefert haben (D: gegeben), die es von Anfang an selbst gesehen; Apost. 1, 16 Judas war ein Führer derer, die Jesum fingen (D: Vorgänger); Barsabas mit dem Zunamen Justus (D: Just); 2, 36 daſs Gott diesen Jesum, den ihr gekreuzigt habt, zum Herrn und Christus gemacht hat (D: zu einem Herrn und Christ); 4, 9 so wir heute werden verhört (*ἀνακρινόμεθα*, D: gerichtet). Unzweifelhaft kann man den meisten dieser

Digitized by Google

Änderungen nur zustimmen. Auch die Revisionskommission wollte noch so manche Stelle ändern, die schlieſslich unverändert geblieben ist. Denn oft fand sich die nach der Geschäftsordnung notwendige Mehrheit von zwei Dritteln der Stimmen wohl für die Verwerfung der bisherigen Übersetzung, man konnte sich jedoch über den an die Stelle zu setzenden Wortlaut nicht einigen und muſste infolge dessen die schon verworfene Übersetzung beibehalten. Erwägt man das, so kann man dem Verfahren der Bremer Bibel nur zustimmen. Die geänderten Stellen sind verhältnismäſsig nicht zahlreich, und bei allen „bekannten Kern- und Memoriersprüchen" hat man auf jede Änderung verzichtet. So stimmen z. B. 1. Mose 49, 10, Jes. 9, 6 und 53 mit der Durchgesehenen Ausgabe überein. HErr, das Völker aufgiebt, die Glarner Bibel oft durch Jehovah wiedergiebt, ist beibehalten und wird da, wo es zuerst vorkommt, 1. Mose 2, 4, in einer Anmerkung und später im Verzeichnis erklärt.

Die Überschriften sollten in fettem Druck gehalten sein, wie bei Völker; zusammenfassende Überschriften für Hauptabschnitte sind nicht angewendet. Unterabteilungen sind durch Absatz im Druck bezeichnet, da fortlaufender Satz angewendet ist. Auch sie erhalten oft noch eine Art Überschrift dadurch, daſs wichtige Worte gesperrt gedruckt sind. So ist verfahren in den Büchern Mose bei den Vorschriften über Opfer, Feste und ähnlichem, Matth. 13 bei den Gleichnissen vom Himmelreich; bei den Paulinischen Reisen sind die verschiedenen Orte gesperrt gedruckt. Auf diese Weise wird z. B. die zweite Reise 15, 36 — 18, 22 in trefflicher Weise fürs Auge zusammengefaſst und zugleich ausreichend gegliedert. Doch hätte man den gesperrten Druck nach meiner Meinung noch viel häufiger zur Unterscheidung der einzelnen Abschnitte verwenden sollen, so 2. Mose 21, 5. Mose 19—25. Auch die Namen der jüdischen Könige hätten wie bei Völker bei ihrer ersten Erwähnung auf diese Weise hervorgehoben werden sollen. An andern Stellen hätte man kürzere Abschnitte mit häufigeren Überschriften machen sollen. So sind in der Überschrift Matth. 13, 53: „Jesus in Nazareth. Enthauptung des Täufers" doch zwei Dinge zusammengefaſst, die miteinander nichts zu thun haben. Ebenso Matth. 9. Die allzu langen Überschriften der Durchgesehenen Ausgabe sind meist gekürzt worden, z. B. 1. Kön. 21; zuweilen sind sie jedoch auch in der Bremer Bibel zu lang, so Matth. 9. Die Überschrift soll den Hauptinhalt eines Abschnitts übersichtlich und deshalb kurz hervorheben, nicht aber jede Einzelheit berücksichtigen, und Stellen wie Matth. 9, 37 ff. oder 11, 28 ff. brauchen in der Überschrift nicht besonders erwähnt zu werden.

Sehr merkwürdig ist es, daſs wie in der Glarner Bibel die Überschriften bei den Psalmen gänzlich fehlen, und doch sind sie hier, wo die Auffassung des Inhalts für den Schüler so sehr

Digitized by Google

schwierig ist, von besonderer Wichtigkeit. Wie trefflich erleichtern die Überschriften der Durchgesehenen Ausgabe das Verständnis und das Behalten des Inhalts z. B. bei Psalm 1: Seligkeit der Frommen Unseligkeit der Gottlosen; 23 Der gute Hirte; 46 Ein feste Burg ist unser Gott; 51 Buſsgebet Davids. Damit soll nicht gesagt sein, daſs man den Wortlaut der Durchgesehenen Ausgabe überall unverändert hätte aufnehmen müssen. Sicherlich läſst sich noch manches bessern, namentlich kürzen. So war die frühere Überschrift von 104: „Lob Gottes aus dem Buche der Natur“ meiner Ansicht nach schöner als die jetzige: „Preis Gottes aus den Werken der Schöpfung“.

Der Parallelismus der Psalmen und anderer poetischer Abschnitte ist nicht angedeutet. Die epische Breite ist unangetastet geblieben.

Kapitel- und Verszahlen stehen am Rande, die letztern vollständig wie in der Glarner Bibel. Doppelte Zählung ist da, wo die Durchgesehene Ausgabe sie noch hat, z. B. 1. Kön. 5, beseitigt und nur die erste der dort stehenden Zahlen beibehalten.

Bezüglich des sprachlichen Ausdrucks hatten die „Grundsätze“ erklärt: „Die Schulbibel muſs den von den deutschen Landeskirchen recipierten oder jetzt neu zu recipierenden Text beibehalten“; im Verlauf der Arbeit kam man jedoch von dieser Meinung einigermaſsen ab, und so ist in dem vorliegenden Buche veraltete Ausdrucksweise oft beseitigt. So heiſst es zwei statt zween und zwo, hob, stand (D: hub, stund), 1. Mose 4, 20 und an allen ähnlichen Stellen: von dem sind hergekommen (D: herkommen); 1, 16 ein groſses Licht (D: groſs); 26 kriecht (DV: kreucht); 2, 24 darum wird ein Mann Vater und Mutter verlassen (D: seinen Vater und Mutter); 3, 22 Adam ist geworden wie unser einer (D: worden als); Apost. 2, 2 ein Brausen wie eines gewaltigen Windes (D: als) u. ö.; 1. Mose 18, 7 und an vielen ähnlichen Stellen: Knecht (DV: Knabe); 28, 13 und an ähnlichen Stellen: das Land, darauf du liegest (D: da du auf liegest); 2. Kön. 17, 5 „es“ bezogen auf Samaria, ebenso 21, 7 „das“ bezogen auf Jerusalem, während 12, 18 „sie“ bezogen auf Gath geblieben ist. Matth. 10, 28: die die Seele nicht können töten, während mögen 1. Mose 13, 6 und 1. Kön. 8, 27 geblieben ist; Joh. 10, 26: Ihr seid nicht von meinen Schafen, wie ich euch gesagt habe (D: meiner Schafe als, V: meine Schafe wie); andere Stellen wurden oben bei der Besprechung von Völkers Buch angeführt. Als nicht glücklich bezeichnet Weck die Änderung an Stellen wie Psalm 139, 14 Wunderbar sind deine Werke, und das erkennt meine Seele wohl (D: wunderbarlich, erkennet). In der That hat der Rhythmus hier durch die Beseitigung der volleren Formen wohl gelitten.

Doch ist man in Bezug auf sprachliche Änderungen sehr vorsichtig verfahren und hat den Wortlaut der Durch-

Digitized by Google

gesehenen Ausgabe überall da unangetastet gelassen, wo es irgend möglich war. So wird das Buch auch bei denen Beifall finden, die der Ansicht sind, dafs eine Schulbibel sich von Luthers Sprache nicht oder nur ganz wenig entfernen dürfe. Ich hätte eine Änderung unter andern an folgenden Stellen gewünscht: 1. Mose 1, 8 der andre Tag, ebenso 17, 21; 1, 20 Gefieder fliege (G: Vögel, V: Gevögel); 7, 9 Männlein und Weiblein von Tieren; 13, 8 Gebrüder, es müfste heifsen Brüder nach 13, 11. 14, 14. 29, 12; 14, 15 er jagte ihnen nach und teilte sich (G: teilte seine Schar); 17, 6 ich will von dir Völker machen; 18, 3 gehe nicht deinem Knechte vorüber (G: an); 19, 22 da Lot in Zoar einkam; 21, 14 er liefs Hagar aus; 24, 61 der Knecht nahm Rebekka an; Jes. 3, 15 da ihre Füfse ins Wasser tunkten (G: tauchten); 4. Mose 14, 45 sie zerschmissen sie; 1. Kön. 16, 15 das Volk lag vor Gibbethon der Philister; 17, 21 Elias mafs sich über dem Kinde; 18, 23 Farren; 25 euer ist viel; 19, 21 er kochte das Fleisch mit dem Holzwerk an den Rindern; 2. Kön. 4, 27 sie hielt Elisa bei seinen Füfsen, Gehasi aber trat hinzu, dafs er sie abstiefse; 18, 24 wie willst du denn bleiben vor der geringsten Hauptleute einem von meines Herrn Unterthanen; 19, 25 da lag es alles eitel tote Leichname; 1. Chron. 28, 2 ich hatte mich geschickt zu bauen; Apost. 17, 15 aufs schierste; unverständlich ist für uns heute auch Zukunft im Sinne der Wiederkunft Christi.

Beibehalten ist auch die Weglassung des zweiten Subjekts bei Subjektswechsel, wie 1. Mose 3, 5: so werden eure Augen aufgethan und werdet sein wie Gott; 3, 7 da wurden ihrer beider Augen aufgethan und wurden gewahr; 6, 6 es bekümmerte ihn in seinem Herzen und sprach; dagegen ist, allerdings nur durch einen Zusatz in Klammern, geändert 1. Tim. 2, 4 Gott will, dafs allen Menschen geholfen werde und (dafs sie) zur Erkenntnis der Wahrheit kommen.

Oft ist der veraltete Ausdruck durch einen in Klammern beigesetzten erklärt, wie es scheint besonders häufig im Neuen Testament: Ruth 2, 1 ein weidlicher (wohlhabender) Mann; Matth. 5, 34 dafs ihr allerdinge (überhaupt) nicht schwören sollt, während Apost. 18, 21 es durch durchaus ersetzt ist; 10, 35 Schnur (Schwiegertochter), während Ruth 2, 20 Schnur ohne Erläuterung und 1. Mose 11, 31 Schwiegertochter im Text steht: Apost. 19, 23 diesen Weg (Lehre); 27, 29 harte Orte (Klippen); 27, 39 Anfurt (Bucht); 2. Joh. 3, 16 es ist (giebt) eine Sünde zum Tode; ferner Matth. 7, 28; 13, 54; 8, 14; 1. Kor. 2, 4; Eph. 5, 4.

Erläuterungen sind reichlich beigefügt, kürzere in Klammern wie Matth. 21, 9 Hosianna (o hilf doch), längere unter dem Text wie Matth. 10, 25 zu Beelzebub. Der Name Jakob

Digitized by Google

wird 1. Mose 27, 36 erklärt: „er heiſst wohl Jakob (Untertreter), denn er hat mich nun zweimal untertreten“, während bei der Erzählung von der Geburt mit Recht jede Erläuterung fehlt (s. oben). Eine Erklärung vermisse ich an folgenden Stellen: 1. Mose 37, 34 müſste zu Sack, das nur im Verzeichnis erläutert ist, im Texte beigefügt sein Trauergewand, wie bei Völker, wenn man es nicht lieber geradezu dadurch ersetzen will; 1. Kön. 5, 1 zu Strom: Euphrat; 2. Kön. 18, 4 eine Erklärung zu Nehustan.

Parallelstellen sind mit Recht nur in ganz kleiner Zahl zugefügt und zwar am Fuſs der Seite. Sehr nützlich ist es, daſs die in der Durchgesehenen Ausgabe beigefügten und so wichtigen Abschnittsparallelen aufgenommen sind, und zwar, wie in dieser, in den Text am Anfang des betreffenden Abschnitts. Völker hat sie unten an der Seite, was nicht zweckmäſsig ist, denn man findet so nur schwer das Zugehörige; auſserdem giebt er nur die Kapitel-, nicht die Verszahlen an.

Am Schlusse ist beigefügt ein Verzeichnis „einzelner Sach- und Worterklärungen“, das sich mit Recht ziemlich genau an das vortreffliche (von Riehm verfaſste) der Durchgesehenen Ausgabe anschlieſst. Dann folgt eine Zeittafel, während im Text keine Jahreszahlen gegeben werden. Sie beginnt mit Abraham; der geschichtlichen Genauigkeit ist Rechnung getragen durch die Bemerkung, daſs die Zahlen bis zum Jahre 740 gröſstenteils auf Vermutung beruhen.

Die Karten sind weit zahlreicher als die der beiden andern Bücher und sehr gut. Sie umfassen sechs Seiten und enthalten: 1. Vorderasien, 2. die Sinaihalbinsel mit Kanaan, 3. Palästina zum Verständnis des Alten Testaments, 4. Palästina zur Zeit Christi, 5. Jerusalem und Umgebung, und auf derselben Seite einen Plan der Stadt zur Zeit Jesu, 6. die Reisen des Paulus.

Die vortreffliche äuſsere Ausstattung, die bei einem Schulbuch so wichtig ist, wird noch besonders dazu dienen dem Buche Freunde zu erwerben. Der Satz ist gespalten, „weil nach dem Urteil der Augenärzte und nach allgemeiner Erfahrung der Lehrer die Kinder kurze Zeilen leichter festhalten können“. Für den Druck ist „Korpus- (Gr. Garmond-) Fraktur guten und klaren Schnitts“ verwendet. Die Schrift ist in Bezug auf Gröſse und Form von den Augenärzten Professor Dr. Cohn in Breslau und Dr. Mecke in Bremen „geprüft und gut befunden“ worden. Der Druck ist in der That ausgezeichnet; er ist schwärzer und schärfer als der der Glarner Bibel, gröſser, weiter und von einfacherer und deshalb leichter lesbarer Gestalt als der Völkers. Von Druckfehlern habe ich nur bemerkt nmher Richter 2, 14; 2. Sam. 1, 27 fehlt die Verszahl; 1. Mose 11, 27 ist Seth, das in den Probebogen stand, in der Bibel selbst bereits berichtigt.

Der Einband ist schön und dauerhaft, von schwarzem Leder-

tuch mit Goldtitel auf dem Rücken, das Buch auſserdem noch durch einen hübschen, starken, dunkelgrauen Shirtingumschlag geschützt, der den Titel Schulbibel auf der Vorderseite und dem Rücken trägt.

Vorschläge zur Verbesserung des Buchs sind der Bremer Bibelgesellschaft erwünscht; es heiſst darüber am Schlusse des Begleitworts: „Da wir, um stets einen klaren, guten Druck zu erzielen, die Schulbibel nicht stereotypieren lassen, sind wir in der Lage, so lange es nötig scheint, bei künftigen Auflagen Verbesserungen vorzunehmen, und bitten deshalb dringend etwaige Vorschläge und Wünsche, die nicht den Charakter des ganzen Werkes ändern würden, an den Schriftführer unserer Arbeitskommission, Herrn Pastor Zauleck, gelangen zu lassen“. Auch ich habe geglaubt dem trefflichen Werk, dessen zweite Auflage gewiſs nicht lange auf sich warten lassen wird, dadurch am meisten zu nützen, daſs ich ausführlich hervorhob, worin ich abweichender Meinung war.

Vergleichen wir die drei Bücher noch einmal kurz, so fehlen in der Glarner Bibel unentbehrliche Abschnitte, die Erzählung ist oft kurz zusammengezogen, und der Ausdruck weicht zu stark von dem uns Deutschen lieb und vertraut gewordenen Luthers ab. Auch bei Völker fehlt vieles Wichtige, und die Erzählung ist oft unnötig und unschön gekürzt. Die Bremer Bibel ist nach Inhalt und Form der vollständigste und geschickteste Bibelauszug; da sie auch sonst viele Vorzüge besitzt, so glaube ich, daſs sie wohl geeignet ist für die Zukunft weite, vielleicht allgemeine Verbreitung zu erlangen.

Glogau. Alfred Bähnisch.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Ernst Schulze, Das römische Forum als Mittelpunkt des öffentlichen Lebens. Mit 4 Abbildungen. (Gymnasial-Bibliothek Heft 17.) Gütersloh 1893, Bertelsmann. 72 S. 8. 1,00 M.

Die Forderung, daſs die Ergebnisse der archäologischen Forschung auch für den Unterricht mehr als früher verwertet werden sollten, ist in Versammlungen durch öffentliche Besprechung, in Zeitschriften und Abhandlungen immer häufiger betont worden. Gewiſs mit Recht. — Denn volles Verständnis der Schriftsteller ist nur demjenigen möglich, welchem auch die Bedingungen des Lebens, unter denen jene standen, hinlänglich bekannt sind; und eines der mächtigsten Antriebe zur Liebe des Altertums begiebt sich der Lehrer, welcher die antike Kunst ignoriert.

Demnach muſs der Unterrichtende selbst Kenntnis und Anschauung der Antike besitzen; ferner muſs aber auch die Möglichkeit vorhanden sein, daſs eine Übertragung dieser Kenntnis und einer entsprechenden Liebe zur Antike auf die Jugend *wirklich stattfinden kann*. Diese Möglichkeit ist aber leider nicht ausreichend vorhanden.

Zwar fehlt es nicht an Publikationen und Anschauungsmitteln (von allzu hohen Anforderungen wollen wir absehen), auch fehlt es nur selten an Geldmitteln, um für jede Schule das Notwendigste anzuschaffen, aber es fehlt an dem noch notwendigeren Faktor, ohne welchen auf der Welt nichts vollbracht wird, an Zeit. Wer mit gutem Gewissen von sich behaupten kann, daſs er *im Unterrichte* die erforderliche Zeit finde, seine auch in den obersten Klassen mit elementaren Schwierigkeiten ringenden Schüler nebenbei in Archäologie und Kunst einzuführen, ohne Schädigung dringenderer Erfordernisse, der wäre allen Lobes wert. Ref. kommt nur noch zu gelegentlichen Bemerkungen und zur Anregung privater Beschäftigung.

Unter diejenigen Mittel nun, welche hier helfend eintreten können, rechnen wir die von Pohlmey und Hoffmann unter dem Titel „Gymnasial-Bibliothek“ herausgegebene Sammlung. Denn sie soll den Schülern zu privater Lektüre in die Hände gegeben werden und soll, was in der Schule nicht möglich ist, auf privatem Wege erreichen. Der Verfasser des vorliegenden 17. Heftes, ein

Digitized by Google

im In- und Auslande bewährter Schulmann, bekannt auch durch mehrere Schriften archäologischen Inhalts, hat sich bemüht, von dem forum Romanum, so wie es jetzt ist und wie es einst war, und von dem, was es für die Römer bedeutete, der Jugend ein lebendiges und klares Bild zu geben. Er verschafft uns zunächst (S. 1—4) einen Überblick über die Lage des Platzes, seine allmähliche Umgestaltung, durch Trockenlegung, Pflasterung, Tempelbauten; dann seiner Veränderung durch Verheerungen und Einflüsse der Zeit; von S. 7—12 tritt darauf der Verf. eine Wanderung durch die Ruinen des Forums an und sucht sie so zu ergänzen, daſs wir uns das Forum zur Zeit des Augustus vorzustellen vermögen. Die klare und leicht faſsliche Darstellung befähigt auch den Ungeübten, dieser Wanderung zu folgen, und da es auch an kleinen Karten nicht fehlt, ist zu hoffen, daſs sich eine gute Grundlage für das Verständnis der weiteren Ausführungen bilden wird.

Denn hierauf beginnt der Verf. das Forum als Mittelpunkt des römischen Lebens zu betrachten und zwar S. 12—25 des religiösen, S. 25—58 des politischen, S. 58—70 des geschäftlichen Lebens. Diese Schilderungen sind für Schüler und Laien von Interesse und Wichtigkeit. Denn wir werden mitten hineinversetzt in die wichtigsten Vorgänge des römischen Lebens, wir sehen das Volk bei der Feier seiner Feste, die Priester bei ihren Opfern, die Sieger im Triumphe, die groſsen Männer im Leichenzuge. Eine Fülle der bedeutendsten Erzählungen aus der groſsen Vergangenheit Roms dient als Beispiel und Erläuterung. Der Wert des Heftes liegt nach unserer Meinung darin, daſs es die Begebenheiten der römischen Geschichte und die Erscheinungen des römischen Lebens mit den erhaltenen Denkmälern selbst in Verbindung setzt, und daſs dies in einem verständlichen und lebhaften Vortrag geschieht, der auch der Hinweisungen auf die Stellen der Klassiker nicht entbehrt, an denen genauere Kunde zu suchen ist. So verbindet sich sinnliche Vorstellung mit geistigem Erfassen und hinterläſst in der Seele einen bleibenden Eindruck.

Alle Kollegen, welche in diesen letzten Jahren über die rasch zunehmende Unkenntnis der Schüler in alter Geschichte und in allem, was sich auf das Altertum bezieht, geklagt haben, seien hingewiesen auf die Mittel, welche Hefte wie das vorliegende bieten, um Kenntnisse und Interesse bei der Jugend zu verbessern.

Zum Schlusse sei nur bemerkt, daſs die Ausstattung der Karten doch eine bessere sein müſste. Die Skizze des Forums ist so klein und insbesondere die beigedruckte Schrift ist so winzig, daſs sie als unleserlich und gesundheitschädlich bezeichnet werden muſs. Speziell der Schüler, welcher die also bezeichneten Monumente nicht kennt, wird sie nicht finden, da er die Schrift nicht lesen kann. Auch die Abbildung des Janusbogens erscheint nicht glücklich, wenigstens ist von einem Bogen dabei nichts zu erkennen.

Halle a. S. F. Friedersdorff.

Digitized by Google

H. Ziemer, Lateinische Schulgrammatik. 2 Bände. Berlin 1893, R. Gärtner. 158 u. 238 S. 8. geb. 3 M.

Herr H. Ziemer, bekannt als gelehrter Sprachforscher und erfahrener Schulmann, der lange dafür gewirkt hat, daſs die sicheren Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft in der Schule verwertet werden möchten, ist jetzt selbst daran gegangen, die Resultate der Wissenschaft nach den Erfahrungen seiner mehr als zwanzigjährigen praktischen Thätigkeit für die Schule verwendbar zu machen und gleichzeitig den Anforderungen der neuen Lehrpläne gerecht zu werden.

Trotz der Schwierigkeit der Arbeit konnte man Bedeutendes erwarten, und es ist geleistet.

Man sehe sich nur in der Lautlehre den § 6 vom „Lautwandel“, in der Formenlehre die Deklination, in der Kasuslehre den Akkusativ, in der Lehre vom „Verbum im Satze“ den Infinitiv (§ 239—252), unter den Partizipialkonstruktionen den Ablativus absolutus, in der Moduslehre die „Modusausgleichung“ (§ 295) und das Kapitel über die Oratio obliqua (§ 324) an, und man wird eine Vorstellung von der enormen Arbeit bekommen, der sich der Verf. unterzogen hat.

Die Erklärung auf dem Titelblatt: „Elfte, gänzlich umgearbeitete Auflage der Schulgrammatik von Prof. W. Gillhausen“ (früher Moiszisstzig) ist völlig gerechtfertigt, und was Z. im Vorwort darüber sagt, wie er sich den neuen Lehrplänen gegenübergestellt hat, so hat Ref. (abgesehen von Punkt 3, den er nicht hat prüfen können,) in mehrmonatlichem Studium alle dahingehenden Angaben bestätigt gefunden.

Zwei Umstände, durch die diese neue Schulgrammatik sich über die mir bekannten bisherigen vorteilhaft erhebt, möchte ich vorweg kennzeichnen: 1. „die Beispiele gehen ... den Regeln voraus, um die induktive Ableitung der Regeln zu erläutern“; 2. „eine der ersten und wichtigsten Aufgaben der Grammatik, den Lernenden in die Gesetzmäſsigkeit der Sprache einzuführen, ihm eine Ahnung davon zu vermitteln, daſs die Grammatik eine bewunderungswürdige Wissenschaft ist“, wird hier zum Durchbruch gebracht.

Das alte Wort Friedrich August Wolfs: „Es ist eine lumpigte Pädagogik, die mit der grammatischen Regel anfängt“, scheint noch immer nicht allgemein bekannt und noch weniger allgemein als richtig anerkannt zu sein. Wer, was Wolf verlangt, einmal eine kurze Zeit mit Schülern erprobt hat, wird es nie wieder anders machen.

Wer es nicht selbst ausprobiert hat, glaubt nicht, wie viel leichter die Schüler die Regeln verstehen und behalten, wenn man die induktive Methode anwendet. Wie sehr das Voraussetzen der Beispiele auch die Form der Regeln vereinfacht, kann man erkennen, wenn man die Regeln über den Gebrauch des

Digitized by Google

Deutschen „man“ bei Gillh. § 366 mit Z. § 160 vergleicht, ebenso in dem Abschnitt über die Übereinstimmung des Prädikats bei mehreren Subjektswörtern (Ziemers § 164, eine knappe Seite, enthält alles Wesentliche; Gillh. hat dafür § 351—355 zwei starke Seiten). Ich habe sämtliche Beispiele dieser Paragraphen aus Gillh. verglichen und finde, daſs sie durchweg unter die viel einfacheren Regeln Ziemers passen, nur eins nicht: *naves et captivi ad Chium sunt capta.* Derartig vereinzelte Abweichungen wird indes der Lehrer bei der Lektüre selbst zu erklären befugt sein. Zum Lernen für die Schüler ist das doch nicht, und darum sind Regeln darüber in den Schulgrammatiken nicht mehr nötig. Leider sind die Beispiele nicht überall vorangesetzt; so vermisse ich das in der Kasuslehre in den §§ 175, 179, 180, 181, 197; im § 194 würden die Beispiele am besten auf die Redensarten (*cura corporis* .. *amor dei*) folgen, ähnlich 199, 201—204 durchweg. — Vielleicht entschlieſst sich Z., diese Neuerung überall durchzuführen; er sagt im Vorwort, er habe es gethan, „wo es irgend thunlich schien“; ich wüſste keinen Grund anzugeben, warum es in den §§ 298—323 nicht thunlich sein sollte. Gerade die Lehre vom Gebrauch der Konjunktionen scheint mir besonders dazu geeignet. Ich habe in Ober-Tertia die Konjunktionslehre stets so eingeübt, daſs ich die Beispiele zuerst lesen und die Schüler selbst durch Abfragen die Regeln finden lieſs, und es hat mich nie gereut.

Über den zweiten Punkt, „den Lernenden in die Gesetzmäſsigkeit der Sprache einzuführen“, kann ich mich hier wegen Mangels an Raum nicht weiter auslassen.

Ich begrüſse es mit wahrer Freude, daſs endlich durch die lateinische Schulgrammatik die vielgerühmte Schulung des Geistes zur Wirklichkeit werden soll. Das ist der hauptsächlichste Fortschritt, den Ziemers Arbeit nach meiner Ansicht macht, und wer die oben erwähnten Abschnitte daraufhin mit prüfendem Geiste durcharbeitet, der wird zu der Überzeugung kommen müssen, daſs Z. Recht hat, wenn er gegen Ende des zweiten Bandes S. 210 seinen Rückblick mit den Worten schlieſst: „Kaum eine andere Sprache besitzt so logische Schärfe des Ausdrucks und der Fügung, so strenge Folgerichtigkeit des Denkens als die lateinische. Auch hier offenbart sich der klare und scharfe Verstand des Römers, bei dem Verstand und Wille ungleich stärker entwickelt war als Einbildungskraft und Gemüt. Darum ist das Studium der lateinischen Sprache eine vorzügliche Schule der Logik. Wer einen klaren Einblick in die lateinischen Sprachgesetze gewonnen, wird zu jeder schwierigen Denkarbeit fähig sein“. Ich könnte Z. fast zürnen, daſs er nicht auch in der Konjugation einen stärkeren Gebrauch von den Ergebnissen der Sprachvergleichung gemacht hat. Doch darüber später!

a) Deklination. Im § 19 würde ich gern erwähnt gefunden haben Formen wie *equŏs*, *equŏm*, *servŏs*, *servŏm*. Nach

Digitized by Google

Bersu haben die Römer niemals *servus*, *equus* gesprochen, sondern nur *servŏs*, *equŏs* oder *ecŭs*. In der schönen Übersicht über die Bildung der Deklinationen (§ 52f.) wird das freilich erwähnt, aber da die zweite Deklination ausdrücklich als o-Deklination bezeichnet wird, durften die ursprünglichen Formen auf *-ŏs* und *-ŏm* kaum fehlen, zumal sie häufig bei Vergil vorkommen. Zu § 29. Bei Gillh.[10] sind *civis*, *ars*, *mons* noch zu den Konsonantenstämmen gerechnet, bei Z. richtig zur zweiten Gruppe. § 38f. Die Regeln über Adjektiva und Partizipia sind sehr vereinfacht; doch vermisse ich *celerum*. § 31ff. Über die Genusregeln wage ich kein Urteil; was besser ist, mufs durch die Praxis erprobt werden. Doch wird es Sextanern trotz § 6B.5 sehr schwer werden, im § 33 *corpus*, *genus*, *cinis*, *pulvis* mit der Regel, „welche im Nom. ihren Kennlaut behalten", in Einklang zu bringen; *nix* (§ 32), *hiems* (§ 33), *sanguis* (§ 36) scheinen nicht recht in die Regeln hineinzupassen. Doch sind sie schwer unterzubringen; am ehesten gehören sie in § 35. — Die griechischen Lehnwörter sind den neuen Lehrplänen gemäfs in § 45—47 zusammengefafst. — Im § 52, 1 dürfte hinter *mos* hinzuzufügen sein: „ausgenommen *hiems* und *sanguis*" und zwei Zeilen später nach *bellum* die schöne Erklärung, die Perthes dafür giebt, warum das n. sg. im Nom. die Endung *-m* hat. Sie erscheint natürlicher als Ziemers Angabe im § 250. Auffallend ist in demselben § 52 Zl. 4 v. u. die Trennung *mag-nāī*. — § 61 II. Wo *firmiter, humaniter*, *audacter* Platz fanden, durfte m. E. auch *difficulter* nicht fehlen. — § 68. Die determinativa sind von den demonstrativa gesondert; die deutschen Übersetzungen zu *sui*, *sibi*, *se* sind vollständig, was man beim Unterricht oft vermifst, ebenso § 72 bei *is*, *ea*, *id*; auch ist *eo*, *ea*, *eo* von *ab eo* etc. geschieden; nach meinen Erfahrungen mufs ich für *ipse* (§ 74) durchweg die deutsche Übersetzung wünschen. — Neu hinzugekommen sind die §§ 79—81 über Pronominal-adjektiva, Pronomina correlativa und korrelative Pronominal-adverbia.

b) Konjugation. Wie der Verf. in der Syntax seine eignen Wege geht, so hätten auch in der Konjugation die Z. wohlbekannten Errungenschaften in etwas gröfserem Mafse verwendet werden können. Bei neuen Auflagen wird sich das schwer machen lassen. Gehen mufs es aber doch; freilich sind ja für den Lehrer neue Auflagen, die bedeutende Änderungen enthalten, sehr unbequem; aber es kann doch nicht jeder Fortschritt aufhören, wozu wir auf den besten Weg zu geraten scheinen. Ich vermisse hauptsächlich die Nennung und Erläuterung der Präsensverstärkungen im § 86, zum wenigsten im Hinweise auf § 95 (*capio*), nebst den daraus entstehenden Folgerungen für § 108, 10—14: Ziemers § 108 unterscheidet sich von Gillhausens § 213f. dadurch, dafs *edo* und *lego* in die Nähe von *emo* gerückt sind. Da doch schon die alphabetische Ordnung aufgegeben ist, würde

Digitized by Google

auch *capio* neben *facio* und *iacio* zu rücken sein, dann erst *fodio* und *fugio* folgen dürfen und die auf *fodio* folgende Überschrift „mit Ausstoſsung der Präsensverstärkung“ eine Seite früher hinter *neglego* und vor *capio* gesetzt werden müssen. Denn die Bemerkung § 86 A. 2, wo *capio* als I-Stamm bezeichnet wird, ist ein einfaches Versehen, welches im § 95 leider nicht aufgeklärt wird. Demnach wären im § 86 A. 2 Zl. 1 die Worte „ĭ-Stämme (*capio*) und“ und Z. 7 „ĭ und“ zu streichen. Es giebt ja in der dritten Konjugation auch I-Stämme, z. B. *lĭ-n-o*, *sĭ-n-o*, wie Z. selbst § 93, 3 und 110 angiebt; aber diese sind in keiner Weise für die Einteilung maſsgebend. Wollte man die bezeichneten Worte in Anm. 2 nicht streichen, so müſste das Richtige, das darin liegt, erst wieder durch Beispiele erläutert werden, die zunächst auf den Schüler verwirrend wirken würden. Auch die Worte derselben Anmerkung Z. 11 würde ich streichen, da eine genaue Anlehnung an die Deklinationen, deren Z. nach dieser Teilung 6 aufstellen müſste, doch nicht stattfindet. Denn von einer O-Konjugation, die der zweiten Deklination entspräche, hat die lateinische Sprache nur noch Reste, die in eine Schulgrammatik nicht gehören. Von der Präsensverstärkung *n* ist dann noch einmal die Rede § 109 S. 108 unten bei *flec-t-o* und *nec-t-o* und den darauf folgenden K-Stämmen. Zur Erläuterung wären hier zu Nr. 1—7 (*cingo, ungo*) verwandte Worte wie *iugum, plaga, nix* hinzuzufügen gewesen; jedoch wäre es noch besser, da bei *cingo —ungo* die Präsensverstärkung schon fest zum Verbalstamm gehört, nur *fingo, pingo, stringo* als durch *n* verstärkt zu bezeichnen. — Im § 85, dessen Bezeichnung übrigens am Rande fehlt, Anm. ist die veraltete Anschauung über das *r* des Passivs, die wir noch bei Gillh. § 169 finden, getilgt. — Gillhausens Kap. 47 (*esse* nebst Komposita) hat Z. in § 118 unter die unregelmäſsigen Verba verwiesen. — § 86—89 sind neu dazu gekommen; besonders die Ableitungstabellen im § 89 werden vielen Kollegen erwünscht sein. Wenn § 86 Anm. 3 Formen wie *audiont*, *legont* erwähnt werden, so konnte auch angegeben werden, daſs im klassischen Latein gewisse Formen niemals ihr *ŏ* ohne anderweitige Änderung in *ŭ* geschwächt haben, z. B. *distinguont*, *exstinguontur*, *sequontur* (Bersu).

In den §§ 90—92 (Konjugationstabellen) würde ich den Raum nicht so sehr gespart haben. Neun- bis zehnjährige Knaben sollen sich das für ihre ganze Schulzeit aneignen; bei den meisten Menschen schlieſst sich sicheres Behalten an den Ortssinn an, und äuſsere Übersichtlichkeit wirkt da sehr vorteilhaft. Das erleichtert auch Tertianern noch eine Schwierigkeit, über die manche nicht hinwegkommen. Warum konnte nicht auf S. 70—71 die Überschrift „I. Activum“ über beide Seiten verteilt stehen, natürlich recht fett gedruckt, darunter ebenfalls fett gedruckt: „1. Präsensstamm“, eine Zeile tiefer die Worte: links „Indicativus“,

Digitized by Google

rechts „Coniunctivus" in gleicher Höhe? Dann muſste natürlich der ganze Imperativ auf S. 72; rechts von ihm auf S. 73 hätte ich die übrigen vom Präsensstamm abgeleiteten aktiven Formen gesetzt. Dann folgte eine Überschrift über beide Seiten, wieder fett gedruckt: „2. Perfektstamm", ebenfalls mit Parallelismus des Indikativ und Konjunktiv, nebst Infinitiv. — Und für das Folgende würde ich eine Neuerung einführen, nämlich:

3. Mischung aus Perfekt- und Präsensstamm. Tempus historicum.

Indicativus.	Coniunctivus.
laudavi, delevi, legi, audivi	(*cum, ut*) *laudarem, delerem, legerem, audirem.*
ich lobte, zerstörte, las, hörte.	

Der Sextaner muſs jetzt schon übersetzen: „*dixit* er sagte, *deleta est* wurde zerstört"; „als er sagte, daſs sie zerstört wurde" heiſst ihm von da an stets *cum dixerit*, *ut deleta sit.* Das zieht sich bis in die Ober-Tertia hinein. Bei der Besprechung der Consecutio temporum komme ich noch einmal auf diesen Vorschlag zurück.

Zum Part. Futur. würde ich dann eine Übersicht über die Coniugatio periphrastica activi hinzufügen. In vielen Grammatiken finden wir noch den Conj. Futuri I (*laudaturus sim* etc.), auch bei Gillh. S. 65, der nur Verwirrung anrichtet, besonders wenn es nachher in der Lehre von der Consecutio temporum wie bei Schultz heiſst: „Ist das Verbum des Hauptsatzes ein Präsens oder eins der beiden Futura, so muſs das Verbum des abhängigen Satzes im Präsens, Perfekt oder Futur (Konjunktiv) stehen" und: „Man gebraucht nämlich das Präs. oder Impf. Konjunkt. anstatt des Futurs", als wenn *sequereris* an Stelle von *secuturus sis* treten könnte. — Ref. hat sich im Unterricht damit zu helfen gesucht, daſs er einen präsentischen und einen imperfektischen Konjunktiv futuri behufs Anwendung der Consecutio temporum unterschied. — Z. hat recht gethan, den Konj. Fut. I einfach zu streichen; aber irgendwo in der Formenlehre muſsten doch *laudaturus sim, laudaturus essem* und überhaupt die Coniugatio periphrastica erwähnt werden. Der Gebrauch ist übrigens bei Z. § 259 und 271 kurz und bündig erörtert.

In § 96, 1 Z. 6 ist für „Bindevokal" zu setzen „Themavokal". § 96, 9 dürfte die Fassung zu ändern sein: von je sechs Formen werden fünf als Ausnahmen bezeichnet, während umgekehrt ē im Fut. das Ursprüngliche ist und *legam, capiam* erst nachträglich für altes *legem, capiem* eingesetzt sind. § 98, 1b giebt eine veraltete Ansicht wieder; *pello* steht für *pel-n-o*, *curro* für *curso, mitto* für *mito.* — Zu § 99, 1. Da hier die §§ 102, 105, 106, 6—22 nicht aufgezählt worden, ist nicht recht zu erkennen, was Verf. unter „regelmäſsig bilden" versteht; sind denn Perfektbildungen auf *-ui* oder *-si* unregelmäſsig? Er scheint es doch nicht

Digitized by Google

anzunehmen, sonst würde er § 113 IV 4—6 (*aperio, salio*) und 113 III (*farcio* . . *sentio*) nicht hier aufgeführt haben. Auch 113 I und II scheinen mir hierher zu gehören. — In § 107, 3 war *percello* ($\sqrt{\textit{celd-}}$, *clades*) von *antecello* = *antecel-n-o* zu trennen. — § 113 dürfte die Bemerkung zu *aperio*, *operio* zu tilgen sein, da beide von $\sqrt{\textit{ar}}$ abgeleitet und mit *arma*, *artus*, *ἀραρίσκω*, *ἄρθρον* zusammengestellt werden. Im § 115, 8 könnte zu „*mĕdēri*, ergänzt durch *sānāre*“ der Schüler wegen hinzuzufügen sein: „doch ist *sānāre* transitiv“; ähnlich § 116, 20 zu „*reminisci*, ohne Perf., wofür *recordatus sum* gesagt wird“: „aber mit anderer Konstruktion“. § 121, 5 wäre wohl hinter *tetuli* hinzuzufügen: „(von *tollo* i. e. *tol-n-o*)“; ebendaselbst ist unter dem Kompositum *offero* der fette Druck von *obtŭli* zu loben, denn die Schüler haben Neigung, da ein *s* einzuschieben, wie es bei *abstuli*, *distuli*, *extuli* zu geschehen scheint. Im Supinum *oblātum* war das nicht zu befürchten.

c) Zur Syntax I und II § 158—237. Ein Fortschritt gegenüber Gillh.[10] zeigt sich in der besseren Einteilung der einzelnen Kasus. Z. unterscheidet z. B.: 1. Akk. des äufseren Objekts, 2. Akk. des inneren Objekts, 3. zwiefachen Akk., wobei ich allerdings glaube, dafs §§ 180 f. besser zu Nr. 2 gestellt wären, und dafs die Überschrift zu Nr. 3 lauten müfste: „Zweiter Akk. als prädikative Bestimmung zum Objekt“; ferner beim Genetiv: 1. bei Substantiven, 2. bei Adjektiven, 3. bei Verben. Dieselbe Einteilung des Genetivs haben auch Lattmann-Müller, Lat. Gramm. Ausgabe B, 7. Aufl. (Göttingen 1892). Die Abweichungen sind gering. Auch die Einteilung des Ablativs ist bei Z. dieselbe wie bei Lattmann, aber die Anordnung bei Z., die freilich schon Gillh. hatte, ist den Ergebnissen, so wie sie wenigstens Delbrück, Grundr. d. vergl. Syntax (Strafsburg 1893) darstellt, entsprechender. — Das Kapitel vom Nominativ (Gillh. § 362—366) ist fortgefallen und die Regeln daraus in § 162f. in dem Abschnitte von der Übereinstimmung des Prädikats mit einem Subjektsworte untergebracht. Hier wird an verschiedenen Stellen darauf aufmerksam gemacht, wie der Sprachgeist das innerlich Zusammengehörige auch äufserlich durch Ausgleichung kenntlich macht, z. B. § 163, 4 *gens universa appellati sunt*; 163, 5 *magna multitudo* . . *convenerant*; *uterque eorum* . . *educunt*; *duo milia hostium capti sunt*. — Durch die Unterscheidung eines äufseren und eines inneren Objekts hat Z. den Vorteil, dafs er die Regeln vom doppelten Akk., falls beide Akk. Objekte sind, passender aneinander knüpfen kann; so steht im § 178 beispielsweise zusammen: *multum valeo*, *illud laetor*, *eadem studeo*, *illud glorior*; *hoc te admoneo*, *cetera tibi assentior*, *Druides volunt hoc persuadere*, so wie *illud te oro*. Daran würde sich freilich § 180 (*docere*, *celare*, *flagitare*) nebst seiner Ausnahme (§ 181: *petere*, *postulare*, *quaerere*) besser anschliefsen als § 179 (*creare*, *eligere*), da § 180 f. noch zu Nr. 2 gehört, während § 179 die dritte Abteilung für sich bilden dürfte.

Digitized by Google

Durch die ganze Neu-Einteilung sind die Regeln sehr vereinfacht, was für den Unterricht in Quarta nicht zu unterschätzen ist. — Zu § 186. Die alte unglückliche Regel, Gillh. § 400, die aus dem alten Zumpt fast in alle Grammatiken übergegangen war (*ad*, *ante*, *con-*, *in*, *inter* etc.) und in den Köpfen der Jungen nach meiner Erfahrung nur Verwirrung anrichtete, hat Z. zwar auch aufgenommen, aber doch wenigstens besser formuliert, so daſs man annehmen kann, es komme ihm hier nur auf die Aneignung der dabeistehenden Redensarten an; unter diesen steht noch, während *incurrere* als nicht hingehörig fortgelassen ist, *incumbere*; da wäre hinzuzufügen, daſs der Dativ nur bei Dichtern und späteren Prosaikern gesetzt wird. Die mit *ob* zusammengesetzten sind sämtlich fortgeblieben. Mit Recht. Die vielen Ausnahmen, die Gillh. § 402 hat, sind bei Z. besser in § 173 vom äuſseren Objekt übergegangen. Gillh. § 403 (*adspergo, inspergo* etc.) ist als überflüssig weggelassen; die beiden Konstruktionen von *intercludere* und *interdicere* sind zum Abl. separativus (§ 206) gezogen. Solche, die Schüler so verwirrende oder selbstverständliche Regeln fallen mit Recht fort. — Der lokale Abl. ist mit den Regeln von den Städtenamen, den Raum- und Zeitbestimmungen passend zu einem besonderen Anhang zur Kasuslehre vereinigt. Zu § 226 könnten vor Anm. 1 Adverbia *ubi*, *ibi*, *hic*, *illic* hinzutreten. § 228 ist das von den Grammatikern nicht erklärte „*a milibus passuum sex*“ mit ähnlichen Redensarten glücklich zusammengestellt. Dagegen vermisse ich § 229 Anm. 2 Ausdrücke wie *murum in altitudinem pedum sedecim*, die bei Cäsar ziemlich häufig sind.

Berücksichtigung der neuen Lehrpläne, durch die die Lektüre in den Vordergrund tritt, finden wir in der Wahl der Beispiele und in der vielfachen Gestaltung des deutschen Ausdrucks. Freilich stehen wir hier für Quarta und Unter-Tertia einer zur Zeit noch nicht gänzlich zu lösenden Schwierigkeit gegenüber. Die Beispiele sind meist aus Nepos und Cäsar. Aber wie viel haben die Quartaner denn von Nepos gelesen, wenn sie die erste Hälfte der Kasusregeln lernen müssen, oder wie viel die Tertianer vom Cäsar, wenn die schwierigeren Teile der Kasus- und die Anfänge der Moduslehre mit ihnen durchgenommen werden?

Hier ist freilich für die Herstellung einer durchaus passenden Grammatik nicht mehr zu machen, als Z. gethan hat. Den zweiten Punkt aber, die Mannigfaltigkeit des deutschen Ausdrucks, hat Z. sehr ernstlich ins Auge gefaſst. Wenn man die Lehre von der Übereinstimmung (§ 158–170) und die Kasuslehre durchblättert, wird man überall sehen, wie Z. bemüht gewesen ist, gute deutsche Ausdrücke zur Einübung zu geben; so finden wir allein zu *videri* (§ 163) sieben Arten deutscher Ausdrucksweise zusammengestellt. Man vergleiche die §§ 168, 169, 175, 191, 194, 199, 203, 204, 206, 207, 210, 211, 213, 214, 215. Aber noch

viel wichtiger ist dies für die Lehre „Vom Verbum im Satze“, vor welche Überschrift auf S. 76 eine römische III zu setzen ist. Man vgl. z. B. noch §§ 245, 264, 265, 267, 268, 288, 289. Und damit kommen wir auf die Infinitiv- und Partizipialkonstruktion, auf die wir zum Schlufs noch etwas genauer eingehen müssen. Welche Fülle von trefflichen deutschen Ausdrücken ist hier dem Schüler geboten! Freilich für die ganz Unbegabten und für die, welche zu Hause nicht viel Gelegenheit haben, ein gutes Deutsch sich zu eigen zu machen, ist das nichts; bei solchen Schülern wird man wohl auf diese Mannigfaltigkeit verzichten und, um wenigstens den Vorteil des Lateinlernens, dafs die Denkkraft geschärft wird, festzuhalten, im allgemeinen bei der wörtlichen Übersetzung bleiben müssen.

d) Infinitiv. Die Lehre, die bisher in den meisten Schulgrammatiken stand, dafs der Inf. an sich oder der Acc. c. inf. als solcher Subjekt oder Objekt sei, ist, weil durch die Sprachvergleichung als unhaltbar erwiesen, aufgegeben. Dafür heifst es § 241: „Im ganzen Latein begegnet der Infinitiv lediglich als abhängige Bestimmung und ganz allgemeine Ergänzung von Verben aller Art und vereinzelten Adjektiven“. Das ist richtig; doch wird es schwer sein, den Kindern das beizubringen. Erleichtert wird die Schwierigkeit dadurch, dafs Z. bei der Erklärung des Acc. c. inf. (§ 245, 2) von den deutschen Wendungen: „ich höre dich .. singen; ich sehe dich . . eilen“ etc. ausgeht; das ist freilich auch schon anderwärts geschehen, z. B. bei Lattmann § 81 und gewifs vielfach im Unterrichte; Ref. hat es schon vor 37 Jahren so gelernt, wenigstens an den Verben *lassen* und *heifsen*. Doch hätten, meine ich, diese einfachen deutschen Wendungen, und noch besser Redensarten, wie „lafs mich gehen“, „er hiefs ihn kommen“, an der Spitze des § 245 stehen müssen, und nicht die Stellen aus der Genesis und aus Laokoon, bei denen jemand, der die historische Grammatik der deutschen Sprache nicht mehr im Gedächtnis oder niemals von ihr etwas gehört hat, wirklich nicht weifs, ob das noch Deutsch ist, oder ob nicht Luther und Lessing die fremdsprachlichen Konstruktionen einfach nachgeahmt haben, wie wir ja in den ambrosianischen Hymnen lateinische Abl. abs. einfach durch den deutschen Dativ wiedergegeben finden, während die deutsche Sprache den Genetiv und Acc. absol. doch damals schon besafs. Ich würde demnach auch aus § 245, 2 die Worte: „Lessing: er fühlt sich . . zu sein“ streichen. Heute spricht doch niemand so. — Ferner: das deutsche „ich sehe dich kommen“ heifst ja *video te venientem*. Oder ist die alte Regel, die sich aus Moiszisstzig (1867 § 759) durch alle Auflagen bei Gillh. (bis 1889 § 746) hindurchzieht, dafs das Partic. bei unmittelbarer Wahrnehmung gesetzt werde, und die für das Griechische in viel weiterer Ausdehnung gilt, falsch? Im § 263 bei *video te legentem* erörtert Z. diesen Gebrauch nicht; doch hat er offenbar die hier

Digitized by Google

sich ergebende Schwierigkeit selbst gefühlt, indem er beim Acc. c. inf. unter 3 setzte: *audio te cantare = audio te cantantem.* Ganz dasselbe ist das doch nicht. — Dafs die Acc. c. inf., die man bisher für Subjekte erklärte, hier analogisch an die vorigen angereiht sind, ist in der Ordnung, und das würde wohl auch im § 250 (*contentum esse suis rebus*) genügt haben. Z.s Erklärung klingt ja sehr hübsch, aber ist sie auch ganz sicher? Perthes' Darlegung, warum der Nominativ des neutr. wie der Akk. laute, kommt mir viel wahrscheinlicher vor. Sollte unzweifelhaft der Akk. „ursprünglich das nomen ohne weitere Bestimmung oder Bezeichnung“ und „im Masc. und Femin. erst später eine eigene Form, der Nominativ, gebildet worden“ sein? Der ganze Abschnitt vom Infinitiv ist sonst trefflich formuliert, und es verdient diese Umarbeitung alle Anerkennung. Doch würde ich dem Verf. raten, meinen Vorschlag wegen Umstellung der Zeilen S. 83, 12—20 ans Ende des § 245 ernstlich ins Auge zu fassen. Auf einen Quintaner oder Quartaner müssen diese Beispiele geradezu abschreckend wirken. Er wird mit Angst und Bangen an die Regel vom Acc. c. inf. gehen und diesen Abschnitt stets mit dem Gedanken in die Hand nehmen: „Das kann doch kein Mensch verstehen“.

Worauf Z. hier besonders aufmerksam macht, das Reflexivum bei Luther Genesis 6, 3, ist für einen Gelehrten sehr interessant; es ist nur um so auffallender (und erscheint fast wie eine Nachahmung des fremdsprachlichen Textes), als Luther gerade sonst in sicher reflexiven Fällen, wenigstens im Dativ, *ihm*, *ihnen* etc. setzt, z. B. in demselben Kap. v. 1: *Da sich die Menschen beginneten zu mehren und zeugten ihnen Töchter* und 15, 6 *und schlofs die Thür hinter ihm zu* und so seine Zeitgenossen und die Späteren bis ins 17. Jahrhundert. — Aber auf die Knaben wird auch jenes Reflexivum abschreckend wirken. — Man kommt mit dem Anfänger, wenn man *se, sibi* erklären will, viel weiter, wenn man in der Lektüre, z. B. in dem Satze *Alcibiades, ubi se capitis damnatum esse audivit, Spartam demigravit* etwa folgendermafsen abfragt: 1. Wer wurde zum Tode verurteilt? 2. Wer hörte das? 3. Über wen hörte Alcibiades das? Auf die Antwort „über sich selbst“ folgt die Bemerkung: „Darum steht *se*“. Dasselbe geschehe in Konjunktiv-Nebensätzen wie: *Alcibiades postulabat, ut de se praesente quaestio haberetur!* Wenn das genug abgefragt wird, macht später die Einübung des Reflexivums keine besonderen Schwierigkeiten. Bei Z. sind die Bemerkungen über den Gebrauch des Reflexivpronomens (§ 246, 2; 269) und die Regeln (§ 335) leicht verständlich und gut.

e) Partizipialkonstruktionen. Die Regeln über den Gebrauch der Participia sind äufserst gefällig; vor allem unterscheiden sie sich dadurch, dafs der Abl. abs. nicht mehr als verkürzter Satz aufgefafst wird. Noch Lattmann, Ausg. B 92 spricht

Digitized by Google

im § 60 von einem „Subjektsablativ“ (Regel B u. Anm. 6), ebenso Gillh.[10] § 757. Holzweiſsig hat zwar (§ 303) nicht diesen Ausdruck, doch ist der ganze Abschnitt von dem Gesichtspunkt des Hinübersetzens aus dargestellt, so daſs der Schüler stets denken wird, er habe es mit einem abgekürzten Satze zu thun; ebenso bisher Ferd. Schultz, dessen Neubearbeitung mir freilich noch nicht bekannt ist. — Hier finden wir zum ersten Male diese verkehrte, offenbar für die Anfertigung der Exercitia und Extemporalia erfundene Darstellung beseitigt. Könnte nicht mit der Zeit auch der Name „Abl. abs.“ schwinden? Die meisten Konstruktionen der Art sind gar nicht absolut, sondern sehr enge mit dem Prädikat verbunden.

f) Zur consecutio temporum § 281 ff. Die Fassung der Regeln ist klar; eine Kleinigkeit würde ich geändert wünschen. § 282 heiſst es am Schluſs: „Auf Inf., Partic. (und Konj.), Perfecti folgt indes meistens ein Nebentempus“. Zu dem Konj. Pf. sucht man in den vorhergehenden lateinischen Sätzen vergeblich nach einem Beispiel. Wäre es nicht besser in dieser Regel, die beiden in Parenthese stehenden Worte („und Konjunktiv“) fortzulassen und dafür eine entsprechende Bemerkung im § 281 Anm. 2 nebst einem Beispiel einzuschalten? — Noch einmal möchte ich wegen dieses Konj. Pf. auf meinen bei der Besprechung der Konjugation gemachten Vorschlag zurückkommen, in den Konjugationstabellen dem Perf. historicum nebst dem dazu gehörigen Konjunktiv Imperfecti, etwa mit der gemeinschaftlichen Überschrift „Tempus historicum“ einen eigenen Platz einzuräumen. Die Praxis hat mich gelehrt, daſs die meisten Schüler zwar sehr bald begreifen, daſs in Hauptsätzen der Erzählung an Stelle des deutschen Imperfekts das Pf. hist. gesetzt wird, daſs aber gerade die besseren Schüler diesen Gebrauch immer wieder auf den Konj. übertragen und z. B. *cum dixerit* statt *cum diceret* sagen. Das würde durch einen solchen Einschub in die Konjugationstabellen vermieden werden können.

g) Konjunktiv. § 295, 4 enthält eine vortreffliche Bemerkung über konjunktivische Nebensätze; es kann kaum ein besserer Ausdruck als „Modusausgleichung“ für derartige Nebensätze gefunden werden, in denen nach unserem Gefühl der Indikativ stehen müſste. Auch die Beispiele nebst der Erklärung der den Lateinschüler in Relativsätzen so sonderbar anmutenden Konjunktive *diceret*, *existimarent*, *crederent*, *confiderent* sind gut gewählt. — Gillh. § 733 bezeichnete diese Konjunktive noch als „Abirrung von dem gewöhnlichen Sprachgebrauch“. Lattmann, Ausg. B 1892 hat § 143 auch schon den Ausdruck „Ausgleichung des Modus; attractio modi“ und berührt das daselbst in A. 2. — Das Kapitel über die Fragesätze ist im ganzen nach Gillh. beibehalten; dagegen sind die Regeln für die Oratio obliqua sehr vereinfacht; das konnte um so leichter geschehen, als der schwie-

Digitized by Google

rigste Teil derselben (Gillh. § 729) bei Ziemer schon im § 295 abgehandelt ist und unter das Kapitel „Modusausgleichung“ fällt.

Trotz dieser kleinen Ausstellungen kann man dem Verf. nur danken für die Mühe, der er sich unterzogen hat, und ihm wünschen, daſs sein Buch eine recht weite Verbreitung finde.

Die äuſsere Ausstattung ist vorzüglich und macht der rühmlichst bekannten Verlagshandlung alle Ehre.

Der Druck ist korrekt; Fehler habe ich nur folgende bemerkt: S. 86 *ca-i-ēbam*, S. 91 Z. 7 v. u. *rub* statt *rup*, § 111, 1 *pōsui*, § 112, 2 hinter „*exposco* fordere dringend“ ist Semikolon zu setzen und nach „ohne Perfekt“ Kolon; denn *exposco* hat rglm. pf., nicht aber *reposco*.

Bromberg. Max Engelhardt.

---

1) J. Lattmann, Über den griechischen Unterricht nach den methodischen Grundsätzen der Lehrpläne von 1892. Göttingen 1893, Vandenhoeck & Ruprecht. 27 S. 0,40 M.

2) J. Lattmann und H. D. Müller, Grammatisches Hülfs- und Übungsbuch für den griechischen Unterricht in Untersekunda. Göttingen 1893, Vandenhoeck & Ruprecht. 80 S. 1 M.

In einem Schriftchen über den griechischen Unterricht sucht J. Lattmann zu beweisen, daſs sein griechisches Lesebuch für IIIb und seine im Verein mit H. D. Müller herausgegebenen griechischen Übungsbücher für IIIb und IIIa, obwohl sämtlich vor den neuen Lehrplänen erschienen, wenn auch nicht ganz dem Wortlaut, so doch durchaus dem Geiste der letzteren entsprechen, und giebt zugleich eine Art Vorwort zu dem grammatischen Hilfs- und Übungsbuche, mit dem er uns fast zu gleicher Zeit beschenkt hat. „Formen und syntaktische Regeln sind erst auf induktivem Wege aus dem Lesebuch zu gewinnen und dann fest einzuprägen“. „Die Lektüre wird sofort begonnen und geht möglichst bald zu zusammenhängenden Lesestücken über“. Diese Sätze der neuen Lehrpläne will auch L. befolgt wissen, jedoch mit einer gewissen Einschränkung des induktiven Verfahrens beim Unterricht in der Formenlehre. Da der Tertianer schon die Erlernung der Formenlehren zweier Fremdsprachen durchgemacht hat, so daſs ihm Zweck und Bedeutung der Formenbildung überhaupt verständlich und die paradigmatische Zusammenstellung derselben geläufig geworden ist, so hat es nach ihm gar kein Bedenken, wenn auch unter gewissen Modifikationen in herkömmlicher Weise die Paradigmen der Reihe nach lernen und an Einzelsätzen einüben zu lassen, zumal bei induktivem Verfahren die griechische Formenlehre wegen ihres Reichtums eine Zeit verlangen würde, wie sie nicht gewährt werden kann. Diesen Satz des bewährten Didaktikers wird jeder unterschreiben, der in der Praxis steht. Wenn nun der Schüler in den Einzelsätzen zur Deklination einige Formen der Kopula und einige Präsensformen

Digitized by Google

von Verben auf ω aus dem Zusammenhange des Gedankens aufnimmt und danach beim Übertragen aus dem Deutschen selbstthätig Präsensformen anderer Verba auf ω bildet, so ist damit nach L. die dieser Stufe des Unterrichts angemessene Art der Induktion erschöpft, eine Art, die nur zulässig ist, um überhaupt zu einer Satzbildung zu gelangen. Und diese Art ist, bei Lichte besehen, nichts als eine Abart wahrer Induktion, die Herbart gefordert hat und zu der möglichst bald übergegangen werden soll. Diese wird getrieben nicht mit Zugrundelegung einer potenzierten grammatistischen Lektüre, in der die Formen zu den einzelnen Paradigmen der Reihe nach eingeträufelt werden und in der Wort für Wort um der Grammatik willen zusammengestopft ist; sondern lediglich an zusammenhängenden Lesestücken in natürlicher, originaler Sprache, aus denen die Spracherscheinungen zunächst nur als inhärierende Teile eines freien Gedankenausdruckes aufzunehmen sind, um hinterher wieder aufgefrischt zu werden und die Abstraktion eines sprachlichen Gesetzes und ein bewuſstes Wissen zu ermöglichen. Auch hierin gebe ich L. vollständig Recht. Um nun möglichst bald und mit Erfolg die so beschaffene zusammenhängende Lektüre beginnen und aus dieser die noch nicht gelernten Formen und Regeln wirklich induktiv ableiten zu können, teilt L. die ganze Formenlehre durch einen horizontalen Schnitt und erweitert das Untertertianerpensum folgendermaſsen. Er legt zu dem jetzigen Pensum die Verba *τίθημι, ἵστημι, δίδωμι, δείκνυμι* und eine Auswahl von 50 unregelmäſsigen Verben. Von dem so vermehrten Lehrstoff überweist er dem ersten Vierteljahr die regelmäſsige Flexion der Substantiva und der Adjektiva auf *ος, η (α), ον* und *ης, ες*; der rationellen Entwickelung der Formenbildung und der Nötigung zu geläufigem Reproduzieren werde der Schüler Interesse genug abgewinnen, um sich mit Einzelsätzen zur Einübung zu begnügen und nicht auſserdem eines interessanten sogenannten Zusammenhanges zu bedürfen. Im zweiten Vierteljahr würden *λύω* und *τύπτω* zu üben sein; nachdem in den 6 Stunden der ersten Woche diese Verba mit den Bildungsgesetzen geübt und Formen der Einzelsätze dazu fleiſsig analysiert sind, beginnt die Lektüre eines einfachen zusammenhängenden Originaltextes und damit die induktive Ableitung weiterer Formen, von denen noch in diesem Vierteljahr v. muta, liquida und contracta nebst dem augm. temp. mit Besonderheiten geübt werden. Die genannten vier Verba auf *μι* „demonstriert und lehrt“ L. am Anfang des dritten Vierteljahres und schlieſst daran, ohne sich mit Übungen dazu aufzuhalten, die 50 unregelmäſsigen Verba; erst nachdem so nur für die Lektüre damit bekannt gemacht worden ist, erfolgt die festere Einprägung durch Übungen. Wenn so „die Unterschicht der Formenlehre“ in drei Vierteljahren zu Ende geführt worden ist, glaubt L. etwa in der ersten Hälfte des vierten von der „Oberschicht“ die Kontrakta

Digitized by Google

der zweiten Dekl., die attische Dekl., den Rest der dritten und der Adjektiva, Komparation, Zahlwörter, tempora secunda leicht überwältigen zu können, weil ja alle diese Pensen durch die voraufgehende Lektüre vorbereitet seien, und die andere Hälfte des Vierteljahres zu einer Gesamtwiederholung übrig zu behalten. Als Gegenstand der zusammenhängenden Lektüre aber empfiehlt L. nicht Fabeln, nicht Anekdoten, nicht bunte Flicken aus allen Teilen der Geschichte, sondern für das zweite und dritte Quartal einen einheitlichen Kreis griechischer Sagen, der den Schüler mit den notwendigen Vorkenntnissen für die spätere Dichterlektüre ausstattet, für das vierte die messenischen Kriege, die eine passende Vorbereitung auf die Anabasis bilden. Endlich sollen beständige Übungen im Analysieren etymologischer und syntaktischer Formen ein promptes Erkennen der Formen und des syntaktischen Sprachgebrauchs erzeugen, das mit der schlagfertigen Sicherheit im selbständigen Bilden beim Übertragen in das Griechische nicht verwechselt werden darf und für die Erreichung des allgemeinen Lehrzieles wirksamer ist als die genannte, bloſs dem Gedächtnis entspringende Fertigkeit. Hiernach bleiben für IIIa aus der Formenlehre noch zu lernen die kleinen Verba auf μι, die Pronomina, die Besonderheiten des Augments und der Reduplikation, die der v. contracta, Fut. Attic. und der Rest der unregelmäſsigen Verba.

Wie L. die Klasse auſserdem in syntaktischer Beziehung bedacht hat, davon später. Fassen wir die Vorschläge L.s kurz zusammen, so erkennen wir als die wesentlichste Abweichung von unseren Lehrplänen nicht sowohl eine Vermehrung des Untertertianerpensums als eine Verschiebung der Pensen, darin bestehend, daſs die IIIb durch die vier groſsen Verba auf μι und 50 unregelmäſsige Verba stärker belastet, durch Überweisung der Pronomina an IIIa entlastet wird. Wie sollen wir uns nun zu diesen Vorschlägen stellen? Sollen wir zunächst die Erweiterung des Untertertianerpensums über den lehrplanmäſsigen Umfang hinaus billigen? Die Befürchtung ist gerechtfertigt, daſs in den Köpfen der Schüler schlieſslich ein Chaos von Formen sein wird, in das vielleicht niemals ein νοῦς Ordnung bringen kann. Dieses Chaos aber würde die Folge mehr qualitativer als quantitativer Überbürdung sein. Denn das der IIIa neu zugewiesene Pensum, die Pronomina, erfordert freilich zu gründlicher Einübung etwa die gleiche Zeit wie die vier Verba auf μι, ist aber dem übrigen Pensum der IIIb adäquater als die letzteren. Hinsichtlich der Verteilung der Pensen auf die Vierteljahre ist mir besonders aufgefallen, daſs dem ersten so wenig, dem zweiten so viel zugemutet wird. Ich wenigstens pflege in dem ersten Vierteljahr, das ja durchschnittlich 11 Wochen währt, nicht nur von der Deklination der Substantiva und Adjektiva eher etwas mehr, als L. vorschlägt, sondern auch λύω und die Verba auf έω, άω, όω

excl. Präsens und Imperfektum zu absolvieren; dagegen fühle ich mich aufser Stande, in 6 Stunden λύω und τύπτω, wenn auch nur im gröbsten, zu lehren und in weiteren 6—7 Wochen, abgesehen von ausgedehnten Übersetzungsübungen, den Rest der v. muta, die liquida, augm. temp. mit Besonderheiten und v. contracta einzuüben. Die doppelte Behandlung der Verba auf μι und der 50 unregelmäfsigen im dritten Vierteljahre, die für die Lektüre „demonstriert und gelernt", dann durch Übungen „fester eingeprägt" werden sollen, mit andern Worten die oberflächliche und die gründliche, wird auch wenig Beifall finden. Sodann möchte ich die schlagfertige Sicherheit im selbständigen Bilden der Formen nicht geradezu aus den Lehrzielen verbannen. Wer sie als rein gedächtnismäfsig brandmarkt und als den einzigen, noch dazu schwachen Erfolg geifseln möchte, dessen sich der Unbegabtere rühmen dürfe, unterschätzt m. E. ihren Wert. Denn falsche Formen für πέφανται, γνοίην, γνῶναι u. s. w. spricht und schreibt nur derjenige, der die Bildungsgesetze, deren Kenntnis ja auch L. für durchaus notwendig erachtet, nicht verstanden oder doch nicht an sich die Zucht geübt hat, die ihn befähigt, das Verstandene auch erforderlichen Falles anzuwenden. Sollen wir nun wirklich einen Defekt, sei es einen intellektuellen oder einen moralischen, dadurch fördern, dafs wir ihm nicht zu Leibe gehen? Die Abschlufsprüfung setzt übrigens die Schlagfertigkeit voraus. Wenn endlich L. zusammenhängende Originallektüre verlangt, so ist das im allgemeinen durchaus zu billigen. Nie ist ein richtiges didaktisches Postulat banausischer erfüllt worden, als das der zusammenhängenden Lektüre in grammatistischen Erzählungen ausgeführt worden ist, die die von L. angegebenen, von mir oben mitgeteilten Eigenschaften besitzen. Aber mufs es denn durchaus das wortgetreue Original sein, an dem die Kraft der Induktion sich bewähren soll? Liegt nicht die Gefahr nahe, dafs aus diesem allzuviele neue Eindrücke auf einmal auf den Anfänger einstürmen, so dafs er über alle Induktionskünste kaum noch zur Freude über ein durch promptes Wissen gewonnenes Verständnis kommt? Man lege als zusammenhängende Lektüre Originale vor, aber man trage kein Bedenken, diese so weit zu vereinfachen, dafs dem Schüler fortlaufend die Genugthuung wird, schon mit Hilfe des Gelernten der meisten Schwierigkeiten Herr zu werden; man bedenke auch, dafs mit dem möglichst baldigen Übergang zu derartiger Lektüre in den Lehrplänen auch ein nicht allzuzeitiger verlangt wird.

L.s Forderungen für den Betrieb des syntaktischen Unterrichts laufen ebenfalls darauf hinaus, für die Originallektüre möglichst schnell eine gewisse Summe der allernotwendigsten Kenntnisse aus dem gesamten Bereiche der Syntax zu schaffen und dann in einem höheren Kursus eingehendere Regeln zu geben. Ich darf wohl annehmen, dafs diese Forderungen für diesen Teil

Digitized by Google

des Unterrichts, den syntaktischen, schon vor dem Erscheinen der neuen Unterrichtsordnung prinzipiell befolgt worden sind und über ihre Berechtigung kein Zweifel besteht. Dagegen kann man fragen, ob es im Sinne der neuen Lehrpläne, ja ob es überhaupt angemessen ist, die syntaktischen Pensen in der Weise L.s auf die einzelnen Klassen zu verteilen. Nachdem L. schon dem Lesebuch für IIIb einige syntaktische Regeln angefügt hat, will er in IIIa die Syntax des Nomens (Artikel, Pronomen, Kasuslehre) und eine keineswegs unbedeutende Anzahl von Regeln der übrigen Syntax behandelt wissen: der geistige Standpunkt der Klasse verlange neben den Formenübungen je eine oder einige der syntaktischen Regeln, die er induktiv schon aus der Lektüre der früheren Klasse in sich aufgenommen habe, und diese Zumutung sei um so weniger bedenklich, als ja nach seinen Absichten der Obertertianer durch die Überweisung der Verba auf μι und einer erklecklichen Anzahl unregelmäſsiger Verba an die IIIb entlastet werde. Doch, wie wir gesehen haben, wird der Obertertianer von L. wenig entlastet, hat vielmehr eher mit dem Untertertianer ein Tauschgeschäft gemacht, bei dem sich schwer sagen läſst, welcher Teil gewonnen habe. Am allerwenigsten aber durfte L. zugleich die Miene aufstecken, als stände er trotz dieser Neuerungen auf dem Boden der neuen Unterrichtsordnung, indem er schreibt: „Ich glaubte die in den Lehrplänen für IIb genannten Regeln zu den für IIIa bestimmten ausgewählten Hauptregeln der Syntax rechnen zu dürfen“. Denn er schlieſst in IIIa die Syntax des Nomens geradezu ab, was nach den Lehrplänen in IIb erfolgen soll, und lehrt auſserdem noch in derselben Klasse von der Tempus- und Moduslehre wenigstens so viel, vielleicht gar mehr, als die Lehrpläne in dem Pensum der IIb unter den notwendigsten Hauptregeln verstanden wissen wollen. Die Folge dieser Anticipation ist, daſs der IIb von L. das lehrplanmäſsige Pensum der IIa zugewiesen wird: die Genera des Verbums, Eigentümlichkeiten der Tempora und Modi im Hauptsatze, Fragesätze, Aussagesätze, Kausal-, Final-, finale Ergänzungs-, Befürchtungs-, Konsekutiv-, Relativ-, Temporal-, Konditionalsätze, Besonderheiten des Infinitivs und des Partizips.

Wenn wir nun diese Änderungen miſsbilligen, weil sie mit den Lehrplänen unvereinbar sind und den Kräften des Anfängers zu viel zumuten, so müssen wir andererseits anerkennen, daſs L. seine syntaktischen Regeln durchaus im Sinne der Unterrichtsordnung einübt. Das lehren die methodischen Bemerkungen, die L. in seiner Schrift über den grammatischen Unterricht macht; das lehrt auch das Hülfs- und Übungsbuch für IIb. Eine syntaktische Erscheinung, z. B. ὡς mit Part. Fut. zum Ausdrucke der subjektiven Absicht, wird bei ihrem ersten Begegnen durch die bloſse Übersetzung erledigt; das nächste Mal wird wieder die Übersetzung gegeben, auſserdem aber das Tempus und der

Digitized by Google

eigentliche Sinn der jetzigen und der früheren Verbindung klargestellt, ferner der logische Wert des Satzgliedes mit dem Terminus „Finalsatz“ festgelegt; das dritte Mal wird nach der Analogie übersetzt, auch wohl eine Regel dazu im syntaktischen Anhange gelesen. So in IIIb; in IIIa folgen mündliche und schriftliche Übungen zu der Regel. Damit wird die Forderung der Lehrpläne für III erfüllt: im Anschlusse an das Gelesene sind einzelne syntaktische Regeln induktiv abzuleiten. Hatte nun L. in dem Übungsbuche für IIIa immerhin noch Regeln den Beispielen vorangeschickt, von deren gedächtnismäſsiger Aneignung er jedoch im allgemeinen absehen will, so glaubt er in dem Hülfsbuche für IIb der Regeln völlig entraten zu können und liefert nur eine systematische Zusammenstellung von Beispielen, die ohne Benutzung einer Grammatik dem syntaktischen Unterrichte zu Grunde gelegt werden soll: die Termini technici der Überschriften sollen die Richtung angeben, welche das durch den lateinischen Unterricht genügend geschulte grammatische Denkvermögen des Schülers einzuschlagen hat, um aus den Beispielen selbständig die Regel zu formulieren. Während aber Meierotto und Ruthardt diesen Gedanken an Beispielen durchführten, die überall her, besonders aus dem reichen Sentenzenschatz zusammengelesen waren, glaubt L. dem neuen Unterrichtsplane mehr entsprechend besonders die schon vom Schüler überwundene Lektüre ausgenutzt zu haben. Er muſs freilich selbst einräumen, daſs einzelne Beispiele Stellen der Anabasis entstammen, die wohl überschlagen sein könnten, oder der nahe bevorstehenden Lektüre, ja den erst viel später zu lesenden Schriften des Plato, Thukydides, Demosthenes, Isokrates, wo nämlich diese Schriftsteller gerade recht einfache und schlagende Beispiele lieferten; und wenn man erwägt, daſs der Obertertianer doch höchstens zwei Bücher des Xenophon gelesen hat, so ergiebt sich die Thatsache, daſs auch L. den eben in die Klasse eingetretenen Untersekundaner seine Regeln vorwiegend aus inhaltlich unbekannten Sätzen abstrahieren läſst, ein Übelstand, der auch im Laufe des Schuljahres nicht wesentlich abgeschwächt wird. Wenn nun ein Teil der Beispiele zu rechtem Verständnisse beim Übertragen zugleich in den Zusammenhang gerückt wird, dem er entnommen ist, ein anderer zur Auffrischung der durch den Geschichtsunterricht oder durch die griechische oder lateinische Lektüre gewonnenen Kenntnisse benutzt wird, so wäre nach L. auch in diesem grammatischen Kursus die innige Verbindung der einzelnen Teile des Unterrichts erreicht und, obwohl die grammatische Fertigkeit das nächste Ziel ist, in dem Schüler selbst das Bewuſstsein erhalten, daſs er Grammatik nur um der Lektüre willen lerne. Schriftliche Übersetzungen in das Griechische sollen neben der Lektüre der griechischen Beispielsammlung vorgenommen werden, doch nur zur Einübung solcher Regeln, die nicht häufig genug in dem Schriftsteller begegnen, um

Digitized by Google

ohne eine solche Übung sicher angeeignet zu werden. Zu dem Zwecke giebt L. deutsche, noch mehr aber lateinische Einzelsätze, die den Schüler nötigen sollen, die Übereinstimmungen und noch mehr die Verschiedenheiten der beiden Sprachen in ihren syntaktischen Mitteln sich klar zu machen. Von gröſseren lateinischen Zusammenhängen also absehend, deren Übertragung eine mit den Lehrplänen nicht vereinbare stilistische Fertigkeit voraussetzen würde, benutzt er die Beispiele seiner lateinischen Grammatik, die von ihm aus seinen Lesebüchern für V und IV und aus dem bellum gallicum gesammelt sind und wenn schon zur Zeit in der lateinischen Grammatik, so noch viel mehr jetzt in dem griechischen Übungsbuche mühelos von dem Schüler verstanden werden könnten. Gewiſs eine empfehlenswerte Übung, wenn es in den früheren Klassen gelungen ist, Inhalt und Form der lateinischen Sätze zu einem unverlierbaren Eigentum der Schüler zu machen; andernfalls ist die fremdsprachliche Vorlage ein Hemmnis mehr für die Übertragung in das Griechische. Was den Umfang des Gebotenen anbelangt, so hat L. aus den Worten der Unterrichtsordnung, Grammatik, Wortschatz und schriftliche Übungen seien lediglich nach dem Lehrziele eines gründlichen Verständnisses der Schriftsteller zu bemessen, auffallender Weise den Schluſs gezogen, die Grenzen des Lehrstoffes seien zu erweitern: während sich früher der Grammatiker damit begnügen konnte, die Hauptregeln zu lehren, auf die das Skriptum zugeschnitten werden sollte, und der Lehrer von diesen wohl gar noch strich, was er dem deutschen Texte fern zu halten im Sinne hatte, müſsten jetzt auch Besonderheiten etwas eindringlicher zur Beachtung vorgehalten werden, nicht damit sie der Schüler lerne, wohl aber damit sie vorkommenden Falles in der Erinnerung auftauchten; doch seien die Besonderheiten einem Wiederholungskursus vorzubehalten, damit der Schüler mit der unerläſslichen Summe der Hauptregeln für die Lektüre desto zeitiger ausgestattet sei. — Da L.s eigentliches Thema sich nur bis IIb erstreckt, so will ich hier abbrechen und seine Gedanken über den grammatischen Unterricht in den höheren Klassen nicht weiter beleuchten, zumal er jene noch nicht abgeschlossen zu haben scheint. Die Abgrenzung der Pensen in den älteren Übungsbüchern L.s entspricht den neuen Lehrplänen nicht und hat gewichtige Bedenken gegen sich; das neue Übungsbuch für IIb, das die älteren fortführt, kann als ein solches für IIa in Betracht kommen. Der Versuch aber, die induktive Ableitung der Formen wie der syntaktischen Regeln in den Grenzen, in denen sie überhaupt empfehlenswert ist, konsequent durchzuführen, ist höchst beachtenswert, da er Winke genug auch für denjenigen enthält, der die Pensen nach seiner Instruktion abteilt.

Züllichau. P. Weiſsenfels.

Digitized by Google

Xenophons Anabasis. Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben von Hans Windel. Bielefeld und Leipzig 1894, Velhagen & Klasing. Text 279 S. Kommentar 161 S. 8.

Die vorliegende Ausgabe ist in der Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben von H. J. Müller und O. Jäger erschienen und nach den für diese Sammlung maſsgebenden Grundsätzen ausgearbeitet. Text und Kommentar sind getrennt.

Der Kommentar soll die Mitte halten „zwischen den vielfach zu ausführlichen früheren Bearbeitungen mit ihren grammatischen Anhängen und den Präparationen, welche es dem Schüler zu leicht machen“. Ref. erkennt gern an, daſs dieses Programm erfüllt ist, und wünscht, daſs viele Kommentare dieser Sammlung dem Windelschen gleichen mögen; dann wird es vielleicht gelingen, die Übersetzungen, dieses heillose Gift für Kopf und Herz unserer Jugend, überflüssig zu machen und so zu verdrängen.

Hinsichtlich der Textkonstitution müſste ich eigentlich alles Lobes voll sein; denn der Verf. hat meine Beiträge zur Kritik und Erklärung von X. An. sehr aufmerksam studiert und viele von meinen Vorschlägen in den Text gesetzt. Ich bin aber mit dem angewandten Prinzip nicht recht einverstanden. W. hat „im Anschluſs an C eine überall auf Gründen beruhende Eklektik eintreten lassen“, wovon alle, die wie ich mit der Vulgata und ihrem Prinzip, einen glatten, leicht lesbaren Text herzustellen, brechen wollen und von treustem Anschluſs an Cpr das Heil in der Anabasiskritik erwarten, wenig erbaut sein werden. So wird, um einige Beispiele anzuführen, I 1, 2 *ἀνέβη* mit Bisshop und Dindorf gestrichen, doch nur, weil im selben Satz das Präsens *ἀναβαίνει* vorhergeht; I 1, 5 mit Weidner *διαθεὶς ἀπεπέμπετο* geschrieben, wohl weil das Part. aor. logischer erschien neben dem Imperf. als das handschriftliche Part. praes. *διατιθείς*; I 2, 9 die Köchlysche Konjektur *Ἀγίας* aufgenommen, die trotz ihrer Gewaltsamkeit gar nichts hilft (s. mein Programm 1888 S. 9. 10); I 2, 13 die untadelige Lesart von Cpr *ἐντεῦθεν δὲ ἐλαύνει* und I 3, 1 *ἔμεινεν ὁ* zu Gunsten der Vulgata verschmäht.

In der Behandlung des Dialekts zeigt sich dasselbe Bestreben, die Mitte zu halten. In meinem Programm von 1889 hatte ich als hier maſsgebende Faktoren bezeichnet die Inschriften, den Sprachgebrauch Xenophons und der zeitgenössischen Schriftsteller und die guten Xenophon-Handschriften. Einige von meinen dort S. 4 ff. gewonnenen Resultaten hat W. aufgenommen, wie I 2, 9 *Συρακόσιος*; aber wie wenig ich ihn überzeugt habe, mag seine Behandlung von *θέλω* und *ἐθέλω* zeigen. S. 17. 18 des erwähnten Programms habe ich über das Verhältnis beider Verba in den Xenophon-Handschriften gehandelt und zu beweisen gesucht, daſs wir kein Recht haben, die Formen von *θέλω* zu unterdrücken; W. geht noch über Hug hinaus, er beschränkt sie mit Cobet auf die Formeln *ἐὰν θεὸς θέλῃ, ἐὰν θεοὶ θέλωσιν,*

Digitized by Google

alle andern Formen werden konsequent durch die entsprechenden von ἐθέλω ersetzt.

Indessen trotz mancher Ausstellungen trage ich kein Bedenken, die gewissenhafte Treue in der Prüfung und ein gewisses Geschick in der Auswahl bei W.s Texteskonstitution anzuerkennen. Wie wenige Schulausgaben vertragen doch eine Prüfung vom wissenschaftlichen Standpunkt aus! Diese verträgt sie.

Betrachten wir nun W.s Ausgabe vom pädagogischen Standpunkt, wie sie vor allem betrachtet sein will. Hier verdient sie hohes Lob. Durch Ausscheidung aller Nebenpartieen ist eine Auswahl getroffen, die den Zusammenhang des Ganzen schärfer hervortreten läſst, die ausgelassenen Kapitel bezw. Paragraphen sind durch Inhaltsangaben ersetzt, auch jedem Kapitel des aufgenommenen Textes eine ausführliche Inhaltsangabe vorausgeschickt, überdies die kleineren Abschnitte am Rand mit kurzen Andeutungen des Inhalts versehen. Nur eins habe ich hier zu bemerken: die herkömmliche Paragrapheneinteilung hätte nicht geändert werden sollen, wenn Paragraphen in der Mitte eines Kapitels ausgeschieden sind; aber in I c. 10 sind die §§ 2. 3 weggelassen und § 5 ff. sind mit 3 u. s. w. bezeichnet worden. Sonst darf W.s Ausgabe für die Zwecke der Schule durchaus geeignet genannt werden.

Eine andere Frage freilich ist es, ob wir die Zwecke der Schule nicht mehr mit unverkürzten Ausgaben erreichen können. Stände es so, so wären wir nach meiner Meinung beim Anfang vom Ende für Latein und Griechisch, weil die Trennung der Wissenschaft und der Schule und damit der Ruin beider nicht lange anstehen würde. Quis leget haec würde dann das Motto für jede rein wissenschaftliche Arbeit sein, und selbst eine Arbeit wie die Windels, welche auch der Wissenschaft neben ihrem Hauptzweck Rechnung trägt, würde im Verlauf der Bewegung bald als überflüssiger Luxus erscheinen. Ref. wünscht ihr dagegen langes Gedeihen, weil er derartige Ausgaben nicht als Nachzügler der abziehenden, sondern als Vortruppen der in die Schule wieder einziehenden Wissenschaft betrachtet.

Liegnitz. W. Gemoll.

Hermann Schmidt und Wilhelm Wensch, Elementarbuch der griechischen Sprache. Zehnte Auflage besorgt von Günther. Halle a. S. 1893, Buchhandlung des Waisenhauses. VI u. 287 S. 2 M.

Dieses Buch, dessen Vorwort im Juni 1887 geschrieben ist, wird „von Friedrich Franke ein treffliches Buch“ genannt. (S. VI.) Ohne Zweifel ist dieses Urteil in der Auswahl des grammatischen Lern- und des Übersetzungsstoffes begründet. Ich kenne die früheren Auflagen dieses Buches nicht. In Bezug auf die Auswahl des grammatischen Lernstoffes aus der Formenlehre teile ich diese Ansicht im groſsen und ganzen. Meine Ausstellungen

Digitized by Google

beziehen sich auf die Anordnung des Stoffes. Ich kann die Behandlung der Substantiva contracta der II. Deklination und der attischen II. Deklination in engem Anschluſs an die regelmäſsige Deklination nicht billigen. Bei den Verbis contractis hätte sich für die ersteren eine geeignete Stelle gefunden. Dem Einwande, daſs eine spätere Behandlung dieser Abweichungen in das Ermessen des Lehrers gestellt ist, begegne ich mit der Bemerkung, daſs diese einzelnen Sätze dem im Griechischen vorgeschrittenen Schüler nach der Lektüre zusammenhängender Stücke kein Interesse abgewinnen.

Mit Rücksicht auf die beschränkte Stundenzahl, die jetzt dem Griechischen auf den Gymnasien zur Verfügung steht, hätte der Lesestoff weit mehr beschränkt und die Vokabeln zweckmäſsiger ausgewählt werden müssen. Besonders in den Stücken zur III. Deklination sind recht entlegene Vokabeln verwendet worden. Ich nenne solche: Rebhuhn, Cicade, Habicht, Wachtel, Ameise, Kuckuck (§ 4 I. C.), Wiedehopf (I, E), Rüssel, Nüster, Wiesel. (II). Die zusammenhängenden Stücke leiden auch unter dem Überfluſs an Vokabeln; durch die Menge unbekannter Wörter wird dem Schüler der Genuſs an der Lektüre verbittert. Das Buch enthält m. E. für die 1½ Jahre, in denen es benutzt werden darf, viel zu viel Übersetzungsstoff. Hier kann noch viel mehr gestrichen werden, nicht allein in den zusammenhängenden Stücken, sondern auch in den Einzelsätzen. Man vermiſst wohl gern Sätze wie S. 14, Satz 22 (III. Dekl.) *Τῷ Καίσαρι ἦν πόλεμος πρὸς τὸν Πομπήιον.*

Der syntaktische Anhang, den der neue Bearbeiter beizugeben sich entschlossen hat, ist für die Lehre von den Modi zu einer Grammatik angewachsen. Hier ist des Guten entschieden zu viel gethan. Man lese nur § 19 (Modi in unabhängigen Begehrungssätzen), §§ 33—40 (Modi in Konditionalsätzen), §§ 41—45 (Modi in Relativsätzen, wo für die konditionalen Relativsätze der Realis, Eventualis, Potentialis, Irrealis und Iterativ unterschieden werden), § 46 (Modi in Temporalsätzen, wo dieselben fünf Fälle behandelt werden) und die Regeln vom Infinitiv. Und das alles ist in einem Elementarbuch für den Anfänger bestimmt, der „gröſseren Gewinn haben wird, wenn er genötigt ist, die betreffende Regel wieder und wieder nachzuschlagen und den Inhalt seinem Gedächtnis einzuprägen, als wenn er die Konstruktion nur immer mechanisch abliest". „Auf die Paragraphen des Anhangs ist namentlich am Ende der deutschen Stücke hingewiesen." (S. VI.) Und dieses Hinweisen beginnt schon im ersten deutschen Stücke.

Aus diesen Gründen erscheint mir diese neue Bearbeitung nicht praktisch.

Die Ausstattung des Buches ist, wie man es bei der Verlagsbuchhandlung gewöhnt ist, gut. Von Druckfehlern sind mir auſser den vom Verf. bemerkten noch aufgestoſsen S. 1. *ἦσσα*, S. 6. *αἱ ῥαδίαι εἴσοδοι.*

Hohenstein in Ostpr. Gotthold Sachse.

Digitized by Google

G. Weldig, Griechisches Lesebuch für Tertia. Dresden 1893, L. Ehlermann. IV und 144 S. 1,50 M, geb. 1,80 M.

Um auf Grund der neuen Lehrpläne die Schüler für die Lektüre der Anabasis vorzubereiten, übt der Verfasser das Pensum der Formenlehre mit Ausschluſs der sogenannten unregelmäſsigen Verba in Verbindung mit den hauptsächlichsten Regeln der Elementarsyntax teils an Einzelsätzen, teils an zusammenhängenden Lesestücken ein. Die letzteren gewinnen im Verlaufe der Übungen mehr und mehr die Oberhand, fehlen aber auch den ersten Kapiteln nicht.

Zusammenhängende Stücke lassen sich nicht geben, ohne daſs man in der Lage ist, eine gröſsere Menge von Verbalformen zu verwenden, die im allgemeinen bei dem systematischen Gange der Grammatik erst nach der Behandlung der Nomina durchgenommen zu werden pflegen. Es ist aber für die Übersicht eines Satzes ebenso hemmend als ohne rechten Gewinn für den Schüler, wenn man auch nur für die Mehrzahl der verwendeten Verbalformen die Übersetzung in Fuſsnoten angiebt oder in Klammern beifügt. Weit praktischer ist das Verfahren, schon bei der Deklination eine Anzahl der wichtigsten Verbalformen vorauszunehmen und mit einzuüben. Da nun im Anfange möglichst einfache Satzbildungen in Anwendung kommen sollen, so wird man sich zunächst auf das Präsens und Imperfekt aller drei Genera verbi und auf das Futurum und den Aorist Activi und Medii der Vocalia und Muta mit Ausschluſs von Konjunktiv und Optativ beschränken können. Diesen Weg hat auch der Verfasser eingeschlagen, nur daſs er den Imperativ bei den vorläufig zu übenden Formen wegläſst, dafür aber Perfekt Act. und Pass. und Aorist und Futurum Pass. mit vorwegnimmt. Daſs aber alle diese Formen schon auf S. 5—19, ehe die dritte Deklination zur Hälfte vollendet ist, angewandt werden, halte ich nicht für praktisch. Denn gerade bei der Bildung der perfektischen Formen und des Passivaoristes giebt es eine Reihe von Schwierigkeiten, die erfahrungsmäſsig für den Anfänger nicht leicht zu überwinden sind. Auch sind im allgemeinen diese Tempora für die Erzählung noch am ehesten zu entbehren. Thatsächlich habe ich auch in den zusammenhängenden Stücken der Abschnitte XI—XVI (Nr. 30—50) kaum mehr als je ein Dutzend von den Formen des Perfekt- oder Passivaorist-Stammes gefunden, von denen der gröſste Teil sich unschwer durch andere Formen hätte ersetzen lassen. Gegen die Voraufnahme der Imperfekta *ἔφη* und *εἶχον*, des Futurum *ἕξω*, der Aoriste *εἶπον*, *ἔλαβον*, *ἦλθον*, *εὗρον*, *εἶδον*, *ἐγενόμην*, *ἀφικόμην* u. ä. wird nichts einzuwenden sein; eher wird die sehr frühzeitige Verwendung aller Arten des Augmentes Bedenken hervorrufen können.

Den ersten Abschnitt „Accentübungen" halte ich für überflüssig; meines Erachtens werden die Accentregeln am einfachsten

Digitized by Google

und sichersten mit und an den einzelnen Vokabeln und Paradigmen eingeübt. Auſserdem kann ohne Kenntnis der ersten und zweiten Deklination der richtige Accent für *σπουδαιοι, Ἀθηναιοι, νικαι, τῳ καλῳ καρπῳ, τοις καλοις καρποις, της μικρας ἀγορας, ἀγγελοι* u. ä. gar nicht vom Schüler gefunden werden, selbst wenn ihm die betonte Silbe bekannt gegeben wird. Auch dafür, daſs es dem Tertianer zu schwer werden möchte, das ganze Paradigma für ein Wort der beiden ersten Deklinationen auf einmal zu lernen, und daſs deswegen die Genetive und Dative immer erst hinter den übrigen Kasus in besonderen Abschnitten zur Einübung gelangen müssen, finde ich in meinen Erfahrungen keine Bestätigung. Weit natürlicher wäre es doch gewesen, im 6. Stücke nach den Nominativausgängen (*η*, *α* purum, *α* impurum) zu scheiden.

Hinsichtlich der verwendeten Formen und Wörter zeigt der Verfasser das Bestreben, eine dem Zwecke seines Buches entsprechende Auswahl zu treffen. Was minder wichtig war, des Zusammenhanges wegen aber nicht gut entbehrt werden konnte, ist durch Fuſsnoten angegeben und erläutert worden. Hier findet sich auch eine Reihe geschichtlicher Bemerkungen, denen wohl die Absicht untergelegt ist, der Konzentration des Unterrichts zu dienen. Manches konnte freilich der vox viva des Lehrers überlassen bleiben; so z. B. alles, was sich auf den Zusammenhang bezieht, oder Aufforderungen wie „Lerne *οὗτος*!“ „Lerne das Personalpronomen“ oder die Frage: „Wenn das Schiff 200 Mann Besatzung hat, wieviel Obolen bekommt danach der Einzelne täglich?“

Auch die Auswahl der syntaktischen Regeln auf S. 97—102, auf welche sehr häufig im Texte verwiesen wird, ist zweckmäſsig getroffen. Vielleicht hätte R. 20 (Figura etymologica), 33, 1 (Imperf. de conatu) fehlen, die Rektion der R. 23—26 angegebenen Verben nur im Vokabelverzeichnis sich finden, R. 3 (Artikel bei Personennamen, vgl. z. B. Anfang von 18 *Δημοσθένης* und 19 *Ἀγησίλαος*) und 8 (attributive Stellung des Genetiv) etwas genauer gefaſst werden können.

Der Inhalt der Einzelsätze ist nicht trivial; die zusammenhängenden Lesestücke, mit den durch die Umstände gebotenen Umänderungen zumeist griechischen Historikern entlehnt, schlieſsen sich an hervorragende Persönlichkeiten oder Zeitalter der persischen und griechischen Geschichte an; ab und zu sind Fabeln eingestreut.

Im einzelnen ist mir folgendes aufgefallen: 1 C 10 muſste die Negation in *τὸ μὴ δίκαιον* durch eine Fuſsnote oder einen Verweis auf eine der Regel 49 zuzufügende Bemerkung erläutert werden. 1 D 9 und zuweilen im folgenden ist dem Anfänger die prädikative Wortstellung (*ἐλευθέρους φυλάττουσι τοὺς τρόπους*) nicht ohne weiteres verständlich. Die Form *ἔθελον* in 5, 13, 14 ist zu vermeiden, da nach Veitch s. v. *ἐθέλω* die augmentierten

Digitized by Google

Formen vom Praes. *ἐθέλω*, nicht von *θέλω* herzuleiten sind; später (z. B. 33, 44) hat der Verf. auch das richtige *ἤθελον* dafür eingesetzt. Die Stellung 13 C 1 *τῆς Κύπρου νήσου* statt *Κύπρου τῆς νήσου* ist nach Krüger § 50, 7, A. 3 als die ungewöhnlichere zu bezeichnen. Für *τῷ ὑστέρῳ ἔτει* war 16 nicht *τῷ ἄλλῳ ἐνιαυτῷ* zu brauchen. *Μεταπέμπεται* 17 B 10 kann nach der Anmerkung nicht richtig übersetzt werden, da es hier ebenso wie am Schluſs von 19 *ἐφόνευσεν* kausativ steht. 20 B 11 wäre statt *Ἀρτεμισία ἑκουσίως ἐστρατεύσατο* das prädikative Adjektiv *ἑκοῦσα* als das regelrechte vorzuziehen, ebenso 24 B 14 statt *τοὺς παῖδας πέμπει παιδευθησομένους* und 32 *τοῦτον ἔπεμψε παιδευθησόμενον* der Infin. final. statt des dem lateinischen Gerundivum entsprechenden Partic. Futuri, 34, 8 *ἐπὶ* statt *εἰκὼν χαλκῆ ἐν στήλῃ*. 39 Z. 2 ist der Ausdruck *κἀκεῖ* undeutlich, da das voraufgehende *τρεφόμενος μετὰ ποιμένων* doch kaum als örtliche Bestimmung gelten kann, 41 Z. 7 *κατεῖχεν Ἡρακλῆς* zu schreiben, s. Z. 10 und 13. Im Anfang von 43 war *αὐτόχθονα* allein als Apposition zu *Κέκροπα* nicht zu verwenden (so wenig wie 48, 4 *Πύθωνα ὄφιν*) und zum Verständnis der ganzen wohl aus Apollodor entnommenen Erzählung die Zeile *ποιησαμένη τῆς καταλήψεως Κέκροπα μάρτυρα* vor *ἐφύτευσεν ἐλαίαν* nicht geradezu auszulassen. Aus dem Zusammenhange gerissen ist auch der Satz 68, 4 nicht recht verständlich; entweder wäre *Κύρῳ τῷ νεωτέρῳ* zu schreiben gewesen oder *Ἀρταξέρξῃ τῷ βασιλεῖ*. In 74 B könnte bei dem reflexiven Pronomen die Form *θεραπεύομεν τοὺς ἡμετέρους αὐτῶν φίλους, θεραπεύετε τοὺς ὑμετέρους αὐτῶν φίλους* ohne Schaden fehlen. 92 Z. 5 würde ich *εὐεργετηκυῖαν* dem *εὐηργετηκυῖαν* vorziehen, vgl. 93 Z. 7 *εὐεργετῆσθαι* und Krüger § 28, Veitch s. v. *εὐεργετέω*. Daſs in dem Abschnitte XXVIII „Unregelmäſsige Verba pura" auch *αἱρέω* (115 *εἷλον*, 120 *ἀνεῖλεν*), *μιμνήσκω* (116 *μέμνησο*, 117 *μνησθείς*) und *ὠθέω* (120 *ἀπεώσαντο*) mit verwendet werden, konnte in der Überschrift angegeben werden; in der Regel begegnen ja diese Formen erst bei den Verben der letzten Präsensklassen. In 126 ist Z. 5 aus Herodot die jonische Form *πυρρήν* statt *πυρράν* aus Versehen mit herübergenommen worden.

Für die Lesestücke 1—51 ist ein besonderes Vokabular beigegeben worden, die folgenden Abschnitte sind nach dem allgemeinen alphabetischen Wörterverzeichnisse zu präparieren. Doch finden sich noch besondere Verzeichnisse für die Verba pura, muta, liquida und in *μι*.

Deutsche Sätze und Übungsstücke fehlen.

Nach seiner ganzen Einrichtung ist das Buch neben einer der gebräuchlichen griechischen Schulgrammatiken ohne Schwierigkeit zu benutzen; am bequemsten nach der von Franke- v. Bamberg.

Die Ausstattung ist gut, der Druck ziemlich fehlerfrei.

Bremen. E. Bachof.

Digitized by Google

A. Kirchhoff, Erdkunde für Schulen nach den für Preuſsen gültigen Lehrzielen. 2 Teile. Halle 1892. 1893, Buchhandlung des Waisenhauses. Erster Teil: Unterstufe. VII u. 55 S. gr. 8. 0,60 M. Zweiter Teil: Mittel und Oberstufe. VII u. 283 S. gr. 8. geb. 2,25 M.

Der Verf. hat seine bekannte „Schulgeographie“ unter obigem Titel in zwei getrennten Teilen herausgegeben. Der erste Teil, die Unterstufe, enthält die Pensen für Sexta und Quinta. Der Verf. bemerkt in der Vorrede selbst, daſs es für die Sexta, deren Hauptpensum die Heimatskunde sei, ein gedrucktes Hülfsbuch, das in verschiedenen Gegenden gebraucht würde, naturgemäſs nicht geben könne. Dagegen meint er, würde es doch vielleicht „für den Zweck der Wiederholung dem Lehrer erwünscht sein, die wichtigsten Grundbegriffe, zu welchen die heimatskundliche Unterweisung führen soll, im Leitfaden festgelegt und ähnlich verfahren zu sehen hinsichtlich der Globuslehre und des Abrisses der Länderkunde, die weiterhin den Sextakursus vollenden“.

Die neuen Lehrpläne verbieten die Benutzung eines Leitfadens in der Sexta. Die Schulen werden deshalb auch keinen einführen, und die Quintaner, die sich den Leitfaden anschaffen, müssen den Teil für Sexta mitkaufen, ohne daſs sie Nutzen davon haben. Der Verf. hätte deshalb diesen Teil besser ungedruckt gelassen, um so mehr, als er doch in der Sexta schon seines Umfanges wegen kaum zu benutzen ist. Denn der Teil für diese Klasse ist mit geringen Änderungen ein Wiederabdruck des Stoffes, der früher für Sexta und Quinta bestimmt war. Das Sextapensum ist gegen früher schon um die Heimatskunde vergröſsert. Anstatt nun aber die Übersicht über die Länderkunde dem entsprechend zu verkürzen, hat K. sie um das ganze frühere Quintapensum vergröſsert. Die Sexta müſste demnach jetzt bewältigen die Heimatskunde, das frühere Sextapensum und das frühere Quintapensum. Das Sextapensum umfaſst 35 Seiten, wozu die Heimatskunde kommt, das Quintapensum 20 Seiten. Also mehr als doppelt so viel wird dem Sextaner zugemutet als dem Quintaner. Der Einwand, der Lehrer brauche nicht alles lernen zu lassen, ist nicht stichhaltig. Daſs das Buch nur den notwendigen Lernstoff enthält, während der Atlas mehr bietet, ist der Hauptgrund, der allenfalls die Benutzung eines Buches neben dem Atlas rechtfertigen könnte. Wenn auch dieser Vorzug wegfällt, dann kann um so mehr das ganze Buch fortfallen.

Und was soll der Sextaner nicht alles lernen! Neben den fünf Erdteilen, der alten und neuen Welt, der östlichen und westlichen Halbkugel, soll er sich auch noch die drei Erdfesten oder Weltinseln merken (14), Namen, die er, wenn er nicht gerade Geographie studiert, wahrscheinlich in seinem Leben nicht wieder hören wird. — Und was für Zahlen soll der Knabe lernen! Er soll lernen, wieviel Quadratkilometer die einzelnen Erdteile messen, wievielmal Europa kleiner oder gröſser ist als die übrigen

Digitized by Google

Erdteile, als die Westfeste, als die Ostfeste, als die ganze Ländermasse der Erde. Er soll wissen die Einwohnerzahl der Erde und der einzelnen Erdteile und die Zahl der Bewohner pro Quadratkilometer wieder für die Erde und die einzelnen Erdteile. Bei Australien wird er mit dem Namen des höchsten Berges und des Gebirges verschont; aber er soll lernen, daſs der Berg 2200 m hoch ist.

Auch aus anderen Gründen eignet sich das Buch für die Sexta nicht. Da soll der Sextaner die Himmelsgegenden nach dem Mittagsschatten bestimmen lernen. So macht es der Gelehrte, der genau den Nordpunkt etc. finden will. Darum kann es sich aber bei dem Unterrichte in der Sexta nicht handeln. Der Knabe soll hier nur lernen, wie er sich in einer ihm unbekannten Gegend orientieren kann. Zu dem Zwecke hat aber wohl noch kein Mensch nach dem Mittagsschatten gesehen, sondern jedermann sieht nach der Sonne. Die Heimatskunde geht deshalb davon aus, daſs die Gegend, in der mittags die Sonne steht, Süden heiſst etc. Andererseits aber genügt es nicht, daſs der Sextaner sich bloſs nach dem Mittagsschatten orientieren lernt. Wenn er immer erst einen Mittag abwarten soll, an dem die Sonne scheint, dann nützen ihm seine Kenntnisse wenig. Er muſs sich zu jeder Tageszeit und bei jedem Wetter orientieren können. Anweisungen dafür vermisse ich in dem Buche.

Dem Standpunkt der Klasse entspricht es auch nicht, wenn der Verf. dem Sextaner von den gewöhnlichsten Begriffen eine Definition giebt. So erklärt er Wald als „zusammenhängenden Baumwuchs“ (9), das Gefälle eines Flusses als „den Grad der Neigung seines Wasserspiegels“, die Strömung als „die Fortbewegung seines Gewässers“, das Bett als „das Gehäuse seines Rinnsals“ (8), Völker als „durch nähere Verwandtschaft zusammengehörige Gruppen von Menschen“ (9). Wald, Volk, Fluſsbett, Strömung, Gefälle sind Vorstellungen, die den Knaben hinlänglich klar sind oder doch durch Anschauung leicht klar gemacht werden können. Mehr braucht der Sextaner nicht. Diese Definitionen auswendig zu lernen ist ebenso schwer als nutzlos für ihn.

Zu wenig Rücksicht auf das Bedürfnis des Unterrichts wird auch genommen, wenn der Verf. glaubt bei den Vorbegriffen eine gewisse Vollständigkeit anstreben zu müssen und sogar Anweisungen für das Kartenlesen in dem Leitfaden giebt (14). Danach soll der Sextaner aus dem Buche lernen, daſs die Böschungen der Bodenerhebung durch Strichelung (Schraffierung), die Ortschaften durch Punkte oder Ringel bezeichnet werden etc. Aus dem Geographiebuche soll er lernen, daſs als Maſsstab zur Ausmessung der Länge uns das Meter und das Kilometer und zur Ausmessung der Flächen das Quadratkilometer dient (6). Und das soll er alles nach der Ansicht des Verf. in einer bestimmten Fassung auswendig lernen und hersagen können und später repetieren! Wo so unterrichtet würde, da möchte allerdings eine Überbürdung entstehen.

Digitized by Google

Die Wissenschaft kennt neben den astronomischen auch meteorologische Jahreszeiten. Der meteorologische Frühling umfaſst die Monate März, April und Mai etc. Ich kann es aber nicht billigen, wenn das Lehrbuch den Sextaner diese Jahreszeiten und nicht jene lehren will (5). Die Schüler lernen für das Leben. Darin beginnen wir aber den Frühling mit dem 21. und nicht mit dem 1. März. So hört es der Knabe zu Hause, so liest er es in jedem Kalender, er lernt, daſs davon Ostern abhängt etc. Warum soll sich die Schule damit in Widerspruch setzen? Der Knabe soll auch lernen, daſs diese Einteilung des Jahres abhängt von dem scheinbaren Gange der Sonne, den genau zu beobachten er angehalten werden soll. Hier genügt es nicht mit dem Buche zu lehren, daſs die Sonne am 21. März und am 23. September im Ostpunkt auf- und im Westpunkt untergèht und daſs beides im Sommer weiter nördlich und im Winter weiter südlich geschieht (1). Und ebenso wenig genügt für die Erklärung der Jahreszeiten der Satz: „die Sonnenstrahlen treffen die Oberfläche unserer nördlichen Halbkugel in deren sommerlichem Halbjahr steiler als im winterlichen. Dadurch entstehen die vier Jahreszeiten“ (11). Danach würde es ihrer doch nur zwei geben können.

Ungenau ist die Angabe, daſs die Bahnen der Planeten ungefähr kreisförmig seien (9). Das ist vieldeutig. Man kann sich einen solchen Ausdruck gefallen lassen, wenn das Wort Ellipse vermieden werden soll. Da dieses aber doch unmittelbar darauf vorkommt, so sehe ich nicht ein, weshalb bei den Planeten nicht auch dieser bestimmte Ausdruck gebraucht wird.

Man vermiſst ferner in dem Buche das Fortschreiten vom Näheren zum Entfernteren, was bei der Heimatskunde unerläſslich ist. Das war schon der Fall bei der Bestimmung der Himmelsgegenden. Denn trotz der groſsen räumlichen Entfernung liegt doch als Vorstellung die Sonne dem Knaben näher als der Schatten der Dinge, der erst durch die Sonne entsteht. — „Das Himmelsgewölbe“, heiſst es ferner S. 2, „mit seinen Gestirnen scheint sich in je 24 Stunden .... herumzudrehen. Auch die Sonne nimmt an dieser scheinbaren Bewegung der übrigen Gestirne teil“. Die Heimatskunde verfährt umgekehrt. Daſs die Sonne sich dreht, das weiſs der Sextaner schon. Davon geht man aus. Daſs die übrigen Gestirne es ebenso machen, das lernt er erst. — Zum Beweise dafür, daſs die Sonne morgens, abends und im Winter weniger warm scheint, wird die Thatsache angeführt, daſs dann die Strahlen einen weiteren Weg durch die Luft zu machen haben und einen Teil ihrer Wärme an diese abgeben (4). Das kann man dem Tertianer durch eine Zeichnung klar machen, wie es das Buch thut, dem Sextaner aber schwerlich. Und in der Heimatskunde findet das keine Bestätigung, sondern eher Widerspruch. Denn daſs die Südseite eines Daches, die Nordseite eines Hohlweges wärmer sind und hier Schnee und Reif rascher schmelzen

Digitized by Google

als auf den anderen Seiten, daſs auf einer gewölbten Straſse der gefrorene Boden auf der südlichen Seite rascher auftaut als auf der nördlichen, das hat jeder Lehrer Gelegenheit den Schülern zu zeigen, und sie sehen es mit groſser Freude. Und doch kann hier von einem längeren Wege der Sonnenstrahlen durch die Luft nicht die Rede sein. In einer Heimatskunde sollte deshalb die Thatsache angeführt sein, die K. in einem späteren Kursus anführt, daſs bei senkrechter Richtung der Sonnenstrahlen der gleiche Raum eine gröſsere Menge Strahlen empfängt. Das läſst sich auch durch eine einfachere Zeichnung klar machen.

Selbständige Berechnungen sind für die Schüler immer interessant. Wenn aber der Sextaner die Länge des Äquators berechnen soll und das Buch ihm dafür angiebt, daſs die Länge eines Kreises mehr als dreimal so groſs sei als sein Durchmesser (10 A. 2), so wird ihm das schwerlich viel Freude machen, erstens weil er gar nicht weiſs, warum das so ist, und zweitens, weil er mit dieser Berechnung auch nicht einmal ein annähernd richtiges Resultat erhält. Dann verschone man ihn auch mit dem Rechenexempel. Oder wenn er denn einmal rechnen soll, so lasse man ihn 111 mit 360 multiplizieren. Dabei bekommt er ein annähernd richtiges Resultat, er geht von einfachen Zahlen aus, die er immer behält, und er kann deshalb die Berechnung jeder Zeit wiederholen, wenn er die Länge des Äquators vergessen hat.

Die Längen- und Breitengrade werden wie in vielen anderen Büchern als Streifen der Erdoberfläche aufgefaſst. Berlin liegt unter dem 53° n. Br. soll heiſsen: Berlin liegt in dem 53. Streifen vom Äquator (11). So sagt aber niemand, sondern jedermann sagt, Berlin liegt $52\frac{1}{2}^{\circ}$ oder ungefähr 53° n. Br., und darunter versteht man, es liegt $52\frac{1}{2}^{\circ}$ oder ungefähr 53×111 km vom Äquator entfernt. Man lehre also den Knaben die Breitengrade als ein Längenmaſs auffassen. Daſs sie nicht alle genau gleich groſs sind, geht den Sextaner noch nichts an. Man lehre ihn ferner, welche Bedeutung die Breite für die Temperatur und die Länge für die Tageszeiten hat. — Daſs man mit Hülfe des Gradnetzes die Orte auf der Erdoberfläche aufsuchte, das ist, wenige Ausnahmen abgerechnet, ebenfalls eine alte Täuschung. Man kann das zwar, aber man thut es nicht. Denn wenn jemand nicht weiſs, wo ein Ort liegt, so giebt ihm doch niemand die Lage nach Länge und Breite an. Auch kein Lehrbuch thut das.

Besser ist es um das Quintapensum bestellt. Dasselbe ist den neuen Lehrplänen entsprechend neu bearbeitet. Wenigstens mit dem Umfang des Stoffes kann man im allgemeinen einverstanden sein. An einzelnen Stellen gehen jedoch die Anforderungen zu weit. Mit Zahlen ist der Verf. sparsam gewesen. Die Höhe der Berge und die Einwohnerzahl der Städte sind selten angegeben. Das wird jeder billigen. Auch die Angabe, daſs der

Digitized by Google

Main sich in der Nähe des 50. Parallelkreises hält (41). Wenn aber der Quintaner auch lernen soll, daſs Bingen beim 8. Meridian (40), Mannheim $^1/_2{}^0$ von Karlsruhe liegt (41), daſs Erfurt an der Gera liegt, wo deren n. gerichtetes Thal beim 51. Parallelkreis getroffen wird von der Straſse, welche . . . (46), daſs die Oder jenseit des 53. Parallelkreises eine Kniebiegung macht (49), daſs die Elbe jenseit des 52. Parallelkreises n. und noch vor dem 53. Parallelkreis wieder nw. flieſst (49), daſs die Weser sich vor dem 53. Parallelkreis nw. wendet (52), daſs die Inselgruppe Spitzbergen vom 80. Parallelkreis durchschnitten wird und daſs Franz-Josefs-Land jenseit des 80. Parallelkreises liegt (28), so scheint mir das etwas viel verlangt zu sein.

Auch bei den Flüssen könnte mehr Maſs gehalten sein. Die Rezat, die Pegnitz die fränkische Saale (41), die Innerste, die Schwarza, die Hase (45), die Itz, die Gera, die Helme (46), die Trave und die Warnow (51) könnte man einem Quintaner noch erlassen. Dagegen vermisse ich die Katzbach wegen ihrer geschichtlichen Bedeutung, und daſs Liegnitz an der Katzbach liegt, würde ich lieber lehren, als daſs es zwischen Oder und Bober liegt (50). Daſs bei den genannten kleinen Flüſschen auch stets die Himmelsrichtung angegeben wird, nach der sie flieſsen, bei dem Rhein aber solche Angaben nur über die Strecke von Konstanz bis Bingen gemacht werden, ist inkonsequent.

Ein alter Zopf ist es, in den Lehrbüchern über jedem Paragraphen die geographische Lage einzelner Punkte genau anzugeben. Der Verf. bemerkt zwar selbst in der Vorrede, daſs diese Angaben nicht dazu bestimmt seien auswendig gelernt zu werden. Der Schüler soll sie vielmehr beim Kartenzeichnen benutzen. Aber warum soll er denn, wenn er die Lage eines Ortes genau wissen will, nicht seinen Atlas nehmen und sie daraus ablesen? Wenn er dann zeichnen soll und sich selbständig oder unter der Leitung des Lehrers die Punkte aufsuchen muſs, von denen er bei der Zeichnung am besten ausgeht, so ist das eine recht nützliche Übung für ihn und viel besser, als daſs er die Lage dieser Punkte gedankenlos aus dem Buche abliest. Überhaupt sind alle Angaben eines Leitfadens zu tadeln, die den Schüler von der Benutzung des Atlasses abhalten. Auch die Angaben über die Richtung der Flüsse, über die Lage der Städte und anderer Punkte zu einander gehören deshalb nicht in das Lehrbuch. Denn nur nach der Karte kann der Schüler das behalten, aber nicht nach dem Buche. Daſs er es doch darin lesen muſs, ist eine nutzlose und überflüssige Arbeit.

Auch sonst enthält das Buch so manches, das die Benutzung erschwert. Da steht fast hinter jedem Namen in Klammern, wie er ausgesprochen wird. Ich meine, der Verf. könnte voraussetzen, daſs jeder Lehrer so viel Französisch, Englisch und auch Italienisch und Spanisch versteht, daſs ihm die Aussprache der

Digitized by Google

Namen bekannt ist. Wozu muſs denn da noch das Lehrbuch die doch auch recht schlechte Aussprache wie móng bláng und ähnliche angeben? Solche Angaben mögen gemacht werden bei Namen, die erfahrungsmäſsig häufig falsch ausgesprochen werden, wie Morawa, Sofia. Wozu aber atên, kristiánia (31), madríd (30), trieést (33) oder gar trí-er (für Trier 44), was zudem unrichtig ist? Wozu muſs ferner in einer Anmerkung von drei Zeilen erklärt werden, was Konstantinopel heiſst (30)? Was sollen ferner in einem Schulbuche Bemerkungen wie folgende: „Hauptstadt pflegt man diejenige Stadt zu nennen, welche der Sitz der Regierung ist“ (19, A. 1); „Residenz ist die Stadt, in welcher ein Fürst residiert, d. h. seinen Wohnsitz hat“ (27, A. 1); „die Summe der Bewohner eines Erdraumes heiſst seine Volksmenge“ (15). Was soll bei Kriegshafen die Bemerkung „d. h. Hafen für unsere Kriegsflotte“? Warum setzt der Verf. zu Frankfurt a. M. und ähnlichen Namen Anmerkungen wie: „d. h. am Main, so zubenannt im Gegensatz zu Frankfurt a. O. d. h. an der Oder“? Wozu ist der Lehrer in der Schule?

Nicht billigen kann ich in dem Quintapensum die Einteilung des Stoffes. Alpen und Alpenvorland, süddeutsches Mittelgebirgsland, rheinisches Schiefergebirge etc. bilden je einen Abschnitt, und in jedem Abschnitt schlieſst sich an die Darstellung der Bodenerhebung diejenige der Gewässer und der politischen Geographie an. Dadurch werden Flüsse, Länder und Provinzen in höchst unvorteilhafter Weise auseinander gerissen. So erfahren wir vom Rhein S. 29, daſs er durch den Bodensee zur Nordsee flieſst, dann S. 32, daſs seine Quellen in den Schweizer Alpen liegen, S. 35, daſs Rotterdam an seiner Hauptmündung liegt, S. 36, daſs er in die Nordsee mündet, S. 40 wird der Lauf von Konstanz bis Bingen beschrieben, und S. 42 wird gesagt, daſs er von Bingen auf die Kölner Tieflandsbucht zuflieſst. So die Beschreibung des Rheines. Die Provinz Westfalen ist in drei Teile zerrissen, die an drei verschiedenen Stellen zur Darstellung kommen, beim rheinischen Schiefergebirge (46), beim Wesergebirge (46) und beim westlichen Tieflande (52). Andere Punkte sind unvollständig. Von Braunschweig wird ein Anteil am westlichen Tieflande genannt (53) und auſserdem gesagt, daſs der Harz im W. Braunschweig sei (46). Weshalb bleibt es beim Wesergebirge unerwähnt? Die beiden Reuſs, die beiden Lippe und Waldeck werden überhaupt nicht genannt. Wenn auch die beiden Schwarzburg ungenannt blieben, dann läge wenigstens Konsequenz darin. Oder was haben die vor den anderen Fürstentümern voraus? Ein deutscher Knabe soll aber alle Staaten des deutschen Reiches kennen. Jedenfalls ist es wichtiger, daſs er die einzelnen Staaten überhaupt lernt, als daſs er sich bei anderen die Teile und Teilchen merkt, aus denen sie bestehen. — Ich würde es deshalb für praktischer halten, erst die physikalische Geographie von ganz

Digitized by Google

Deutschland oder Mitteleuropa durchzunehmen. Bei der politischen Geographie, die sich daran schlösse, fände sich dann zugleich Gelegenheit, die physikalische zu repetieren.

Als Atlas empfiehlt K. in der Vorrede denjenigen von Debes. Von den oben genannten kleinen Flüſschen stehen aber die Innerste, die Schwarza und die Itz nicht in diesem Atlas. Sie sollten also um so mehr im Buche fehlen. In demselben Atlas zeigt die physikalische Karte von Europa sehr deutlich, wie um das Hochgebirge der Alpen drei andere Gebirge gelagert sind. Unser Leitfaden aber nennt neben den Alpen nur die Karpaten (28 f.). Warum bleiben das deutsche und das französische Mittelgebirge ungenannt? Sind die Karpaten etwa wichtiger für einen deutschen Knaben, weil sie etwas höher sind? Und wie soll der Schüler die Karte verstehen lernen, wenn von drei Dingen, zwischen denen er im Atlas kaum einen Unterschied merkt, Buch und Unterricht ihm eins als wichtig und zwei als unwichtig bezeichnen?

Der Verf. ist zu der Umarbeitung seines Leitfadens durch die neuen preuſsischen Lehrpläne veranlaſst worden. Diese Lehrpläne verlangen aber, daſs jede Unterrichtsstunde zugleich eine deutsche Stunde sei. Der Lehrer soll sich bemühen, stets ein richtiges und gutes Deutsch zu sprechen. Wenn aber die Lehrpläne diese Forderung schon an das gesprochene Wort des Lehrers stellen, so ist klar, daſs dieselbe Forderung noch viel mehr an die Lehrbücher gestellt werden muſs. Denn die Worte des Lehrers behält der Schüler doch nur selten in der Form, in der sie ausgesprochen werden, den Inhalt des Lehrbuches aber prägen sich viele in der Form ein, in der das Lehrbuch ihn giebt. Wenn die Verfasser von Übersetzungsbüchern zuweilen holpriges Deutsch schreiben, um die Übersetzung zu erleichtern, so tadelt man das jetzt allgemein. Aber sie haben doch wenigstens einen Grund dazu gehabt. Daſs aber ein geographisches Lehrbuch in mangelhaftem Deutsch geschrieben ist, dafür giebt es keinen Grund und keine Entschuldigung. Die Sprache in den Kirchhoffschen Lehrbüchern ist auch früher schon getadelt worden. Der Verf. behauptet auch bei jeder neuen Ausgabe, daſs er bemüht gewesen sei, formell an dem Buche zu bessern. Aber viel ist dabei nicht herausgekommen; die Sprache giebt auch in dem neuen Leitfaden zu den vielfältigsten Ausstellungen Anlaſs.

„D e n Süden ist reich an Wald“ (22) ist ein Druckfehler, aber ein recht unangenehmer; ebenso: die Leine, welche in die Aller flieſst, e i n e m Nebenfluſs der Weser (35). Unrichtig aber ist: Europa hat in seiner Nordhälfte die gröſsten Seeen: Zwischen dem finnischen Busen und dem weiſsen Meer d e r Ladogasee etc. (29). Zu tadeln sind Genetive wie des Atlas (Einleitung), des Rhein (32 und 35), des Inn (33), des Neckar (41), des heutigen Baden (41), des Islam (26). Es liegt kein Grund vor, diese

Digitized by Google

Wörter wie Personennamen zu behandeln. Solche Bildungen gehören in das Kapitel der Sprachverwilderung. Der Verf. scheint früher auf solche Dinge kein Gewicht gelegt zu haben. Noch in der letzten Ausgabe der „Schulgeographie“ steht auf ein und derselben halben Seite zweimal des Po und zweimal des Pos (111 f.). Jetzt scheint er das s überall abgestoſsen zu haben. Unrichtig ist auch: mit langem straffen Haar (18). Latinismen und Gallicismen sind: die Meeresenge des Kanals (28), der kleine Meerbusen der Süder-See (28). Nach deutschem Sprachgebrauch wäre das ein Teil der Süder-See, nicht diese selbst. Latinismen sind auch: der Taunus und die ihm vorliegende Ebene (43); diesem Kreis ist zugefügt Regensburg (39); ferner Genetive qualitatis: ein Land uralter Bildung (27), Hochflächen schiefrigen Gesteins (34), Kämme hoher Kalkfelsen (38). Gräcismen sind: der Aralsee Turans (25), der Lorenzbusen des atlantischen Ozeans (18) und die Südseeinseln des groſsen Ozeans (16). Danach müſste es auch noch andere Südseeinseln und noch einen anderen Lorenzbusen geben.

Eine sehr unvorteilhafte Eigentümlichkeit der Sprache ist das Fehlen des Artikels. Der Verf. spricht von einem Sextakursus in Erdkunde (Einleitung). Ähnlich sind: die Verbindungsengen von ochotzkischem und japanischem Meer (25); die pyrenäische Halbinsel zwischen mittelländischem Meer und atlantischem Ozean; zwischen Ostsee und atlantischem Ozean (28); Sylt mit besuchtem Seebad (52); zwischen Bodensee und Einmündung des Inn (33); das Fichtelgebirge ist ohne Weinbau wegen rauhen Klimas (39). Fast durchgängig fehlt der Artikel wie im Französischen bei der Apposition: das sächsische Bergland, Absenkung des Erzgebirges (34); München, wichtigste Bierbraustadt, besuchteste Universität Süddeutschlands (40); Bombay, gröſster Ausfuhrhafen (27); Barcelona, groſse Seestadt (30) u.s.w.

Auch im Gebrauch der Präpositionen hat der Verf. Eigentümlichkeiten, die nicht nachahmenswert sind und deshalb Schülern nicht vorgelegt werden sollten. Er spricht von einer Benutzung des Atlasses seitens der Schüler (Einleitung) statt durch die Schüler; er will zur Seite des Leitfadens, statt neben d. L., den Atlas verwenden lassen (Einleitung); er sagt: Schlesien, das Oderland zur Seite der Sudeten (50); zur Seite des Königreichs Preuſsen liegen Oldenburg, Bremen, Hamburg etc. (38); behufs Anlehnung (Einleitung) statt um anzulehnen; die Rheinprovinz ist zufolge, statt infolge, der Kohlenschätze industriereich (53); Schlesien, nächst der Rheinprovinz die bevölkertste durch Bodenfruchtbarkeit statt infolge (50). Er kennt auch eine Präposition beiderseits: beiderseits der Oder (51); ähnlich S. 34 „beiderseits“ im Gegensatz zu: auf dem r. und l. Rheinufer. Für das „gegen“ von der Richtung schreibt er stets das verkürzte „gen“, für das „nach“ von der Reihenfolge fast stets „nächst“:

Digitized by Google

Hamburg, die gröſste Stadt nächst Berlin (35 vgl. 50), Schlesien, nächst der Rheinprovinz die bevölkertste (50). Er spricht von Quellflüssen *für* einen Fluſs (8), sagt: die Niederlande, *unterhalb* des Meeresspiegels (35), und: *oberhalb* der Thäler hört allmählich der Feldbau auf (39).

In der Anwendung der Pronomina finden sich nicht nur Unbeholfenheiten, sondern auch geradezu Fehler. So S. 15: sonst dürfte Europa nicht der zweite Erdteil von oben, sondern *er*, statt es, müſste der zweite von unten sein; den Punkt, welchen die Kuppe des Quecksilbers... erreicht... nennen wir Frostpunkt, denjenigen, welchen *dasselbe*, statt dieselbe, erreicht (5). Eine besondere Vorliebe hat der Verf. für das Demonstrativum dessen, deren. Er schreibt: die groſsen Antillen, *deren* gröſste Cuba bildet . . . den Rest der Besitzungen Spaniens (19), wo man einen Relativsatz zu haben glaubt, dann aber durch die Stellung des Verbums gestört wird. Er schreibt ferner: die Sonnenstrahlen treffen die Erdoberfläche unserer nördlichen Erdhälfte in *deren* sommerlichem Halbjahr (11); wir erhalten die Wärme von der Sonne durch *deren* Strahlen (4); auf einer Hochebene der Anden unfern von *deren* gröſster Verbreiterung (20); in der Umgebung des Guineabusens (Niederguineaküste in *dessen* O., Oberguineaküste in *dessen* N.) (23); weil in jedem Kreise der Umfang mehr als dreimal so groſs ist als *dessen* Durchmesser (10, A. 2). Alle diese Wendungen sind steif. Ebenso: der Mond der Erde ist *der ihr nächste* Weltkörper (13). Unklar ist: „Ebenso erscheint eine Fensterscheibe, wenn wir quer durch sie hindurchschauen, farblos, grünlich dagegen, wenn wir durch eine gröſsere Masse derselben hindurchschauen, z. B. ein Bruchstück derselben vom Rand aus betrachten“ (5, A. 2).

Ebensowenig wird die Sprache verschönert durch die Vorliebe des Verf. für Substantivierungen und Zusammensetzungen. Statt „der nötige Stoff“ sagt er *das Nötige an Stoff*, statt in diesem Buche — im *Vorliegenden* (Einleitung), statt das dargestellte Land — *das Dargestellte* (14), statt die dichteste Bevölkerung — *der höchste Grad der Volksdichte* (30). Teils ungebräuchlich und durchweg unschön sind folgende Ausdrücke: Unter- und Mittelstufenatlas, Unterrichtsweisungen (Einleitung), Schneeschmelzwasser (7), sommerliches und winterliches Halbjahr (11), die Auſsenteile der Erde (13), Seefahrervölker (19), Seehandelsstadt (53), Seeseiten (28), Erdhalbkugel (21, 24), Herzgestalt (21), Nierengestalt (22), Innenwinkel des Guineabusens (23), Wüstenumgebung (23 Ägypten, inmitten der W.), Kaiserstaat (27), Bierbraustadt (40), Westlauf des Rhein (40), Sperrfestung des deutschen Moselthals (42), Einschluſsgebirge (42), Freistadtgebiet (43), Gebirgsfreiheit (49 von gebirgsfrei), Weichselwasserscheide, Verkehrsmitte (50), Handels- und Festungsstadt (51). Kein Schriftdeutsch ist „mitten inne“ (14).

Digitized by Google

Die Vermischung mehrerer Phrasen, gegen die man in den deutschen Aufsätzen so viel zu kämpfen hat, sollte in Büchern, vor allem in Schulbüchern nicht vorkommen. K. schreibt aber: die Alpen nähern sich immer dichter dem r. Donau-Ufer (33). Richtig ist: sie nähern sich immer mehr, und: sie treten immer dichter heran. Ferner: erwünscht für den Zweck der Wiederholung (Einleitung); richtig: für die Wiederholung, und: zum Zweck der Wiederholung. Bingen, am Eintritt des Rhein nach Norddeutschland (42). Es giebt nur einen Eintritt in eine Sache. Ähnlich ist: w. vom Eintritt der Isar aus Tirol (39). Unrichtig ist auch, dafs ein Meerbusen geringer (21) oder schwächer (16) in ein Land einschneidet; unrichtig ferner: wir messen die Wärme nach der Ausdehnung des Quecksilbers im Thermometer (5). Richtig ist: Wir messen die W. mit dem Thermometer und wir bestimmen die W. nach der Ausdehnung etc. Afrika dehnt sich fast gleich weit auf der nördlichen wie auf der südlichen Halbkugel aus (21); richtig: gleich weit auf der n. und s. H.; und: ebensoweit auf der n. wie auf der s. H.

Noch häufiger sind unrichtige Beziehungen und die Verwechslung verwandter Ausdrücke. K. läfst die Schüler den Atlas verwenden statt gebrauchen oder benutzen (Einleitung). Er schreibt erscheinen statt scheinen. (Das Weltall erscheint uns in 24 St. zu umkreisen 11), behindern statt hindern (52), erfüllen statt füllen oder ausfüllen (die Sahara erfüllt den N. Afrikas 22, ähnlich 23 und 28), verstatten (veraltet) statt gestatten (8), Einmündung statt Mündung (53), herein statt hinein (45), befassen statt umfassen (41), Australien wird bevölkert statt bewohnt (16), der Nil entspinnt sich statt entsteht (22), die Kanäle vereinigen das Oder- und Wesergebiet statt verbinden (49), diesem Kreis ist auch zugefügt Regensburg, statt: zu diesem Kreise gehört (39), Iran besteht aus dem Königreich Persien etc. statt zerfällt in (26), die Völker Europas gehören ihrer Sprache nach zu drei Gruppen statt zerfallen in (30), die Engländer haben den Baumwollenbau stark erweitert (27), von Regensburg reicht die Schifffahrt auf der Donau bis ins schwarze Meer (39) und wörtlich: „Landkarten stellen die Erdoberfläche oder Teile derselben sinnbildlich dar . . . der obere Kartenrand ist stets der nördliche des Kartenbildes" (14). Ist eine Landkarte ein Sinnbild? Und das Kartenbild soll das Land sein! Die Zeichnung im Atlas ist das Kartenbild, nicht aber ein Teil der Erdoberfläche. Der obere Rand des Kartenbildes ist also der nördliche Rand des dargestellten Landes. K. schreibt ferner Hauptort der Wollweberei statt Hauptsitz (50), Hauptnutzen für den Handelsverkehr statt für den Handel (17), Freistadtgebiet von Frankfurt statt Gebiet der freien Stadt Frankfurt (43), das östliche Tiefland Norddeutsch-

Digitized by Google

lands statt der östliche Teil des norddeutschen Tieflandes (48), der beinahe salzigste aller Seen (25), die beinahe innerste Nische des Guineabusens (22) statt beinahe der salzigste etc., Posen nahe der Mitte der Provinz (50) statt beinahe in der Mitte, Washington nahe der Mitte der Ostküste (19), die Bevölkerung ist ähnlich zahlreich (48), das süddeutsche Mittelgebirgsland ist fast ohne Ausnahme, statt fast ganz, Rheingebiet (40), das rhein. Schiefergebirge gehört ... fast allein zum Königr. Preuſsen, statt liegt fast ganz im Königr. Preuſsen (43), China, die Gunst des Sommermonsuns bestens ausnutzend (27) statt aufs beste. Mont heiſst im Französischen Berg, blanc weiſs (29, ähnlich 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28). Es heiſst vielmehr im Deutschen Berg und im Französischen mont.

Derselbe Mangel an Genauigkeit zeigt sich in manchen Definitionen. „Die Linie heiſst Gesichtskreis, weil sie diejenige Kreisfläche umschlieſst, über welche hinaus wir die Erdoberfläche nicht sehen können" (1, A. 1) erinnert an lucus a non lucendo. Ähnlich ist: „der Punkt des Thermometers, welchen die Kuppe des Quecksilbers beim Schmelzen des Eises erreicht, nennen wir Frostpunkt" (7). Einem Sextaner würde der Ausdruck verständlicher sein, wenn es hieſse: wo das Wasser anfängt zu frieren oder etwas dergl. „Provinzen werden die Hauptteile eines Staates genannt, welche eigene Verwaltung haben" (32, A. 3). Der Relativsatz trägt zur Erklärung nichts bei; denn Regierungsbezirke, Kreise, Städte haben auch ihre eigene Verwaltung. Und was soll sich ein Knabe in diesem Alter unter eigener Verwaltung denken? Endlich heiſsen auch die Hauptteile eines Staates keineswegs immer so, sondern nur in Preuſsen und in einigen wenigen anderen Staaten. Anderswo heiſsen sie wieder anders, und bei Bayern sieht sich der Verf. zu der widersinnigen Bemerkung genötigt: „In Bayern heiſsen die Provinzen Kreise" (39, A. 4). „Nationen nennt man die machtvolleren Völker, namentlich die staatlich mächtigen" (30, A. 2). Danach müſste es auch eine österreichische, aber keine polnische Nation geben. — „Im Sommer sind die Tage wärmer als im Winter" (4). Und die Nächte etwa nicht? Absolute Höhe wird als Höhe schlechthin, relative Höhe als rückbezügliche Höhe erklärt (6). Diese deutschen Ausdrücke sind dem Sextaner ebenso unklar wie die lateinischen. Relativ kann man aber doch auch hier nicht wie beim Pronomen mit rückbezüglich übersetzen; es heiſst vergleichsweise. „Durch nähere Verwandtschaft zusammengehörige Gruppen von Menschen nennt man Völker" (9). Also ein Volk soll eine Gruppe von Menschen sein, und nicht bloſs nahe, sondern näher sollen sie alle verwandt sein. „Ihrer Verfassung nach sind die Staaten entweder Republiken (Freistaaten) oder Monarchieen (von einem Fürsten regiert)" (9). Was soll sich denn der Sextaner unter einem Freistaat denken? Und genieſsen denn die Menschen in einer Republik

Digitized by Google

wirklich mehr Freiheit als in einer Monarchie? Diese Auffassung war im Altertum berechtigt, heute aber nicht mehr, und man sollte sie deshalb endlich aus den Büchern weglassen.

Auch am Satzbau ist viel auszusetzen. Da erscheint zunächst die bekannte unrichtige Fortsetzung des Relativsatzes. „Der Rhein flieſst gen N. bis Mainz, wo er sich w. wendet und Bingen beim 8. Meridian erreicht“ (40). Noch schlimmer ist, daſs der Verf. überhaupt keine Sätze bildet, sondern seine Sprache in Partizipien oder auch ganz ohne Verben einherschreiten läſst. So heiſst es S. 41: „Groſsherzogtum Baden, das Rheinknie mit dem Schwarzwald befassend, über den untern Neckar bis ans Mainviereck reichend“. „China, durch fleiſsige Bodenbestellung die Gunst des Sommermonsuns bestens ausnutzend, daher . . . das volkreichste Land der Welt, uns Thee und Seide liefernd“ (27). „Esel und Maultier als geschickte Bergbesteiger zum Reiten und Lasttragen benutzt“ (29). „Als unentbehrliches Lasttier das einhöckerige Kamel in die Sahara eingeführt. Auſserhalb der Wüste der Löwe, der afrikanische Elefant, das Nashorn, in den Savanen Giraffen und Antilopen“ (22). Es wird vielfach geglaubt, durch eine solche Schreibart sollte Raum gespart werden. Das geschieht auch zuweilen. Aber dadurch wird die Schreibart, namentlich in einem Schulbuche, nicht gerechtfertigt. Oft aber sind die Participia auch länger als die Verba finita, und die Hauptsache bleibt, daſs es leichter ist einen Haufen Holz und Steine auf einander zu fahren als ein Haus zu bauen. Wir schreiben so, wenn wir uns rasch Notizen machen und uns die Mühe und Zeit nicht nehmen, vollständige Sätze zu bilden. Wo sich die Konstruktionen leicht ergeben, hat auch unser Leitfaden regelrechte Sätze. Wenigstens kann ich keinen anderen Grund finden, weshalb nach dem oben angeführten Satze über China Korea die Ehre hat in korrektem Deutsch vorgeführt zu werden. Durchaus verwerflich sind folgende Sätze: „Mit der Nordsee verbunden um die jütische Halbinsel herum (durch Skager-Rack und Kattegat) sowie durch die Gruppe der dänischen Inseln hindurch (mittels der Meerengen Sund, groſser und kleiner Belt) die Ostsee“ (28). „Neapel, die gröſste Hafenstadt Italiens, mit noch massenhafterem Schiffsverkehr Genua am nördlichsten Punkte der Westhälfte des mittell. Meeres“ (31). „Sein Rumpf bildet ein rechtwinkliges Dreieck mit dem Scheitel seines rechten Winkels an der Nordküste des kaspischen Meeres“ (28). „In die Nordsee flieſsen Ems, Weser und Elbe, die ersteren Deutschland allein angehörig, die Elbe aus Böhmen in unser Land übertretend“ (36). „Es, sc. Deutschland, ist der drittgröſste Staat Europas, nämlich an Gröſse nur übertroffen von Österreich-Ungarn und Ruſsland“ (36). Hier wäre doch auch kürzer: Gröſser sind nur Ö. und R. „Trier, eine sehr alte Stadt, in welcher schon römische Kaiser einst residierten und nachmals ein mächtiger Fürstbischof seinen Sitz hatte“ (44).

Digitized by Google

Die schlesische Direktorenversammlung vom Jahre 1891 hat die These angenommen: „Die Schule hat bei der Einführung von Lehr- und Hülfsbüchern . . . solche Bücher fernzuhalten, welche sich dem Bedürfnis gröſserer Sprachreinheit offenbar verschlieſsen.“ Die anderen Eigenschaften der Sprache verdienen aber eine ebenso sorgfältige Pflege wie die Reinheit derselben. Das Kirchhoffsche Buch ist an vielen Schulen eingeführt und wird auch eingeführt bleiben. Der Verf. würde daher den Schulen einen groſsen Dienst erweisen, wenn er bei einer neuen Auflage das Buch einer gründlichen Überarbeitung unterzöge.

Der zweite Teil enthält die Mittel- und Oberstufe. Die Mittelstufe ist den neuen Lehrplänen entsprechend gegen früher vermehrt um einen Abschnitt über die Schutzgebiete des deutschen Reiches und einen solchen über die wichtigsten Verkehrsstraſsen. Auſserdem ist ein Abschnitt über die „Territorialentwicklung des Königreichs Preuſsen“ hinzugefügt, der im Geschichtsunterricht benutzt werden kann. Die Oberstufe ist durch einen Abschnitt über Kartenentwürfe bereichert. Daſs das Buch den Fortschritten der Wissenschaft entsprechend verbessert ist, wo das nötig war, dafür bürgt der Name des Verfassers.

Auch die Gruppierung des Stoffes ist den neuen Lehrplänen entsprechend geändert. Weshalb aber vor dem U III - Pensum ebenso wie früher vor dem IV - Pensum ein Abschnitt „Vorläufiges aus der allgemeinen Erdkunde“ steht, sehe ich nicht ein. Die Zerlegung Deutschlands in kleine Abschnitte, wie wir sie oben beim V - Pensum besprochen haben, könnte man sich an und für sich auf dieser Stufe, wo das Land nicht zum ersten Mal durchgenommen, sondern wiederholt wird, eher gefallen lassen. Da aber die Lehrpläne die Repetition der politischen Erdkunde Deutschlands der UIII, diejenige der physischen dagegen der OIII zuweisen, eine vollständige Trennung der beiden Teile also geboten ist, so muſs die Benutzung des Buches hier recht unbequem sein.

In der mathematischen Geographie will der Verf. dem Schüler erst die ganze Welt mit ihren Millionen Sternen, der Milchstraſse und den Fixsternlinsen vorstellen und ihn dann über die Sonne, die Planeten, den Mond zur Erde führen. Das ist veraltet und der umgekehrte Weg unstreitig besser. Der Schüler muſs zuerst die Erde und ihr Verhältnis zur Sonne und zum Monde klar auffassen lernen. Alles andere ist dagegen unwichtig, wird ihm aber leicht, wenn er jenes verstanden hat.

An einzelnen Stellen ist der zweite Teil auch sprachlich in erfreulicher Weise verbessert. Die Darstellung Italiens z. B. ist gründlich überarbeitet und gut. Leider beschränkt sich diese Besserung auf wenige Abschnitte. Auch die Niederlande sind neu bearbeitet, sprachlich aber viel weniger gut als sie früher waren. Bei weitem das meiste ist geblieben, bei Frankreich z. B. ist so

Digitized by Google

gut wie nichts geändert und bei den drei Städten Lothringens Verdun, Nancy und Toul sogar der Zusatz gemacht: „beides starke Festungen“ (52). Es wäre also wünschenswert, daſs bei einer neuen Auflage das ganze Buch eine Überarbeitung erführe, wie sie jetzt bei Italien vorgenommen worden ist.

Karlsruhe. Hermann Hecker.

H. Schotten, Inhalt und Methode des planimetrischen Unterrichts. Eine vergleichende Planimetrie. Leipzig, B. G. Teubner. Band I (1890) 370 S. 6 M, Band II (1893) 410 S. 8 M.

Über den ersten Band hat Ref. eingehend in der Deutschen Litteraturzeitung 1890 Nr. 49 berichtet. Verf. beginnt mit einer Studie über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des planimetrischen Unterrichts, aus welcher besonders die Stelle S. 4 über den Zusammenhang des mathematischen und deutschen Unterrichts Beachtung verdient. Dann folgt Kap. I Der Raum. Verf. bemerkt ausdrücklich, daſs nach seiner Ansicht der Raum selbst im Unterricht ohne Erklärung bleibt. Kap. II Die Geometrie. Kap. III Die Raumgebilde: Körper, Fläche, Linie, Punkt. Kap. IV Die Ebene. Kap. V Die Gerade. Im zweiten Band sind die Citate, was ihre Brauchbarkeit wesentlich erhöht, nach der Zeitfolge geordnet. Bolzano hat ausgiebige Beachtung gefunden, doch hätte Verf. Gelegenheit nehmen sollen, Band 1 zu ergänzen und Arbeiten wie die des Herrn Schur zu berücksichtigen, sowie vor allem den Begriff „Dimension“ zu erörtern. „Von der ursprünglichen Absicht, im zweiten Bande auch auf die grundlegenden metaphysischen Fragen einzugehen, sowie eine ausführliche Darstellung der Metageometrie zu geben, hat Verf. aus praktischen Gründen Abstand genommen“. Ref. bedauert dies auſserordentlich; es giebt auch für den Schulunterricht keine wichtigere Entscheidung als die, ob wir die Geometrie noch mit Kant als reine Wissenschaft a priori ansehen wollen, oder ob wir mit allen Hochschulmathematikern von Gauſs bis Killing der Erfahrung den ihr gebührenden Anteil retten wollen. Ein Werk wie das des Herrn Schotten durfte an dieser Entscheidung nicht vorbeigehen. Wohl hat Verf. im Kap. III diese Fragen gestreift, weil er sie bei der Parallelentheorie streifen muſste, aber ihnen gebührte eigentlich schon im Bd. 1 ausgiebiger Raum, sie haben ein brennendes Interesse; auf der Versammlung zu Halle 1891 galt ihnen die Hälfte der Vorträge der Sektion 1, und Verf. konnte dafür das ganze Kap. IV von S. 333—393 ruhig fortlassen, das, wenn überhaupt, in Bd. 3 zur Methode gehört. Ref. will hier gleich eine Bemerkung machen. Zwischen Bd. 1 und Bd. 2 liegen drei Jahre Lehrthätigkeit des Verf.s; die Versuchung lag nahe, mit seinen eigenen Ansichten und seiner besonderen Lehrmethode mehr hervorzutreten, als es der Plan einer vergleichenden Übersicht gestattete, und Verf. ist ihr erlegen. Kap. I Richtung und Ab-

Digitized by Google

stand — Lage und Maſsuntersuchungen. § 1 Richtung, hier weiſs Ref. sich in fast völliger Übereinstimmung mit dem Verf. und verweist auf die Festschrift von Kummer 1891; desgl. für § 2: Abstand. Verf. weist auf einen Übelstand der Felix Kleinschen Definition hin, den Study schon beseitigt hat; § 3 Lage und Maſsuntersuchungen; hier gilt das für Kap. IV Gesagte, er gehört nicht hierher, sondern eventuell zur Methode. Kap. II Der Winkel. Verf. definiert ihn, wie schon früher in der Hoffmannschen Zeitschrift Bd. XX, als das Maſs der Drehung. Dies ist zwar wesentlich besser als die völlig verfehlte Definition des Winkels als Gröſse der Drehung oder gar als Drehung selber, aber Ref. muſs den Einwand, welchen Verf. (S. 114 und 115 unten) abdruckt, voll und ganz aufrecht halten. Der Winkel, wie alle Grundbegriffe der Geometrie, Mechanik und Infinitesimalrechnung, ist ein Grenzbegriff in dem Sinne, welchem Ref. seit 1883 etwa immer wieder Ausdruck gegeben hat (man vgl. den Artikel: „Grenzbegriff“ im Supplementband der 4. Auflage des Meyerschen Konversationslexikons), und zwar ist er Grenze des Sektors bei über jedes Maſs wachsendem Radius. Diese Erklärung hat auch den Vorzug, den Winkel im Werden aus der Anschauung für die Anschauung zu erzeugen, sie ist von der Bewegung unabhängig, wie sie muſs, denn der Raum ist unbeweglich. Kap. III Die Lehre vom Parallelismus. Verf. definiert zwei Raumgebilde als parallel, wenn je zwei gegenseitige Nachbarpunkte konstanten Abstand von einander haben. Ref. würde die in der Fuſsnote gegebene einfachere Erklärung von Magnus vorziehen. Was Verf. gegen die ebenso bequeme als unklare Methode, den Parallelismus als Gleichheit der Richtung zu definieren, sagt, unterschreibt Ref. von A bis Z; der Verf. ist dafür seitens eines Universitätsprofessors der „Ignoranz“ beschuldigt worden. Der betreffende Herr hat ein Lehrbuch der Elemente verfaſst, welches an einer einzigen Anstalt eingeführt ist und in welchem u. a. der Winkel als Gröſse der Drehung, Parallele als Gerade gleicher Richtung definiert und damit das Parallelenaxiom, hundert Jahre nach Gauſs, bewiesen wird. Und dieser Herr wagt es, einem Manne, der wie Herr Schotten unter schwierigen Umständen (vgl. Note zu S. 184) ein ungeheueres Material mit bewunderungswürdigem Fleiſse verarbeitet hat, um ein Werk zu schaffen, das der Lehrerschaft zu dauerndem Nutzen gereicht, einen solchen Vorwurf entgegenzuschleudern! Das Material, welches Verf. für Kap. III beibringt, ist sehr reich; ich möchte ihn auf den 1. Jahresbericht der Deutschen Mathematiker-Vereinigung, sowie auf den Artikel Parallelenaxiom im erwähnten Supplementband aufmerksam machen. Verf. erwähnt in zwei Fuſsnoten die Arbeit von Lambert im Leipziger Magazin für reine und angewandte Mathematik von 1786. Danach ist das vom Verf. dem Ref. zugeschriebene Postulat eines einzigen Rechtecks für die Existenz unserer Geometrie eigentlich an Lambert zu verweisen,

Digitized by Google

dem auch die Priorität für den Zusammenhang des Parallelenaxioms mit dem Satz über die Winkelsumme vom Dreieck vor Legendre und Lobatschewsky gebührt, ja, zum Teil für die Hypothese von der Endlichkeit des Raumes; es ist auch fast gewiſs, daſs Gauſs, der gut mit Hindenburg bekannt war, diese Arbeit gekannt hat. Wenn, was Ref. noch nicht konstatieren konnte, die Arbeit Lamberts mit der des Jesuiten Saccherius von 1733 übereinstimmt, so ist der Ursprung der Nicht-Euklidischen Geometrie von 1792 auf 1733 zurückzudatieren. Den strikten Beweis von der Unbeweisbarkeit des Axiom 11 hat in demselben Sinne, welchen Verf. für Herrn Felix Klein in Anspruch nimmt, schon Johann Bolyai in der Appendix gegeben. Über Kap. IV hat Ref. sich schon ausgesprochen.

Eine Bemerkung in der Vorrede zu Bd. 2 veranlaſst den Ref., noch einmal die Unentbehrlichkeit des Werkes für die Bibliothek des Lehrers und der Lehrer zu betonen. Die Kenntnis der Geistesarbeit auf dem Gebiete der Grundbegriffe ist für den Lehrer die wichtigste von allen, wäre sie verbreiteter, blieben 99 Prozent aller „Elemente“ ungedruckt, und es ist hohe Zeit, die Prüfungsordnungen so umzuformen, daſs auf diese Kenntnis wie überhaupt auf die der historischen Entwickelung das gebührende Gewicht gelegt wird.

Straſsburg. Max Simon.

K. Koch, Die Entwickelung des Jugendspieles in Deutschland. Hannover-Linden 1893, Manz & Lange. 30 S. 8. 0,60 M.

Der unermüdliche Braunschweiger Vorkämpfer für Fuſsball, Kricket und Kaiserball, K. Koch, hat seinen auf der Nürnberger Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte (Septbr. 1893) gehaltenen Vortrag inzwischen auch im Druck erscheinen lassen auf Veranlassung des „Centralausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland“. Der Vortrag gipfelt in folgenden Leitsätzen:

1. Durch Einrichtung von Schulspielen soll der Jugend Anweisung und Anregung zu kräftiger Leibesbewegung im Freien gegeben werden.

2. Ferner soll der Jugend Zeit und Möglichkeit verschafft werden, möglichst täglich Spiele in freier Luft zu treiben.

3. Den Stadtgemeinden liegt es ob, ausreichende geeignete Plätze für die Spiele in Stand zu setzen und zu unterhalten.

4. Es ist zu erstreben, daſs neben der Jugend auch die Erwachsenen ihre Erholung wieder im Freien zu suchen sich gewöhnen.

Von diesen Leitsätzen hat ja der erste an allen preuſsischen höheren Lehranstalten dank dem energischen Eingreifen des Kultusministeriums seine Verwirklichung erfahren, zum Teil aller-

Digitized by Google

dings in bescheidenem Maſse, weil die in 3. besprochene Beschaffung von ausreichenden geeigneten Plätzen nicht überall zur Thatsache geworden ist. Was den 2. Satz betrifft, so wird man das Turnen doch nicht ganz hinter die Spiele zurückstellen wollen, wie Koch thut, wohl aber das Turnen so bald als möglich aus den Turnhallen ins Freie verlegen, andererseits aber auch darauf dringen, daſs schon in mittelgroſsen Städten mehr als eine Turnhalle zur Verfügung steht, damit nicht wie in Essen in einer einzigen Turnhalle von morgens bis spät abends mit Ausschluſs der Mittagszeit alle Stunden besetzt sind und manche Klassen gezwungen werden, sogar Samstags auf ihren freien Nachmittag zu verzichten, um gegen Abend Turnunterricht zu erhalten; so stark benutzte Turnhallen bieten für Lungen und Augen nicht weniger Gefahr, als Vorteil für die Muskeln. Auch Ballhäuser könnte man sich wieder wünschen, wie sie z. T. noch in diesem Jahrhundert in Gebrauch waren, oder wenigstens als Mahnung an eine gute Sitte dastanden.

Von den Begründungen der Leitsätze, namentlich dem gesundheitlichen Einfluſs der frischen Luft und der Entwickelung des Willens und der Selbstzucht, ist vieles auch von anderen gesagt, zuletzt ausführlich auf dem diesjährigen ersten deutschen Kongreſs für Jugend- und Volksspiele in Berlin (3. und 4. Febr.) durchgesprochen worden.

Eine besondere Empfehlung erfährt der Fuſsball, wie ja auch schon jetzt die illustrierte Zeitung für athletische Sports und volkstümliche Jugendspiele in Stuttgart unter dem Namen „Der Fuſsball“ erscheint. Allerdings stimmen meine Erfahrungen nicht zu denen Kochs, daſs bei der englischen Art dieses Spieles nicht leicht Roheiten, bezw. leidenschaftliches und rücksichtsloses Treten oder Stoſsen und bedenklichere Verletzungen (Brüche u. s. w.) unterliefen, und ich kann den Kollegen nur Recht geben, welche in der Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel das Greifen des Balles mit den Händen, während er am Boden liegt oder hinfliegt, miſsbilligen, wie es am hiesigen Gymnasium unsere Turnspielkommission schon im vorigen Jahre beseitigt hat.

Besonders interessant und vielen neu ist aber Kochs Hinweis darauf, daſs der Fuſsball wie auch andere Spiele nicht erst von den Engländern zu uns, sondern früher von uns oder überhaupt vom Kontinent aus nach England, vorher aber nach Deutschland und Frankreich von Italien, bezw. dahin wieder von Griechenland eingeführt worden sind. Nach Mahaffys Buch über die alte griechische Erziehung (London 1881) und Scainos Trattato del giuco della Palla (Vinegia 1555) hebt Koch die Ähnlichkeit unseres Fuſsballs mit dem *Ἐπίσκυρος* des Pollux, dem *Ἁρπαστόν* und dem von Galen gerühmten Spiel mit dem kleinen Ball hervor. Die Stelle bei Pollux IX, 103 lautet: *Ἡ δὲ τῆς σφαίρας παιδιὰ ὀνόματα εἶχεν ἐπίσκυρος, φαινίνδα, ἀπόρραξις, οὐρανία.*

Καὶ ἡ μὲν ἐπίσκυρος καὶ ἐφηβικὴ καὶ ἐπίκοινος ἐπίκλην ἔχει· παίζεται δὲ κατὰ πλῆθος διαστάντων ἴσων πρὸς ἴσους, εἶτα μέσην γραμμὴν λατύπῃ ἑλκυσάντων, ἣν σκῦρον καλοῦσιν, ἐφ' ἣν καταθέντες τὴν σφαῖραν ἑτέρας δύο κατόπιν γραμμὰς ἑκατέρας τῆς τάξεως καταγράψαντες ὑπὲρ τοὺς ἑτέρους οἱ προανελόμενοι ῥίπτουσιν, οἷς ἔργον ἦν ἐπιδράξασθαί τε τῆς σφαίρας φερομένης καὶ ἀντιβαλεῖν, ἕως ἂν οἱ ἕτεροι τοὺς ἑτέρους ἐπὶ τὴν κατόπιν γραμμὴν ἀπώσωνται.

Da hier aber gerade nichts vom Treten des Balles gesagt wird, so finde ich darin nicht, wie Koch, den Fuſsball, bezw. das *ἁρπαστόν* (Monatsschr. f. Turnw. 1891, 202), sondern ein unserem Schleuderball entsprechendes Spiel, zumal im Gegensatz zu dem hierbei gebrauchten Ball, jedenfalls dem groſsen, mit Luft aufgetriebenen Follis (A. Rich, Ill. Wörterbuch), Pollux beim nächsten Spiel gerade vom kleinen Ball spricht.

Was Pollux an zweiter Stelle beschreibt, ist nach seiner eigenen Meinung das *ἁρπαστόν*, das Raffspiel mit dem kleinen Ball, dem Galen sein Schriftchen gewidmet hat. *Ἡ δὲ Φαινίνδα εἴρηται ἢ ἀπὸ Φαινίνδου τοῦ πρώτως εὑρόντος ἢ ἀπὸ τοῦ φενακίζειν, ὅτι ἑτέρῳ προδείξαντες ἑτέρῳ ῥίπτουσιν, ἐξαπατῶντες τὸν οἰόμενον· εἰκάζοιτο δ' ἂν εἶναι ⟨τὸ⟩ διὰ τοῦ μικροῦ σφαιρίου, ὃ ἐκ τοῦ ἁρπάζειν ὠνόμασται.* Galens Schrift *Περὶ τοῦ διὰ τῆς σμικρᾶς σφαίρας γυμνασίου* empfiehlt dieses Spiel wegen der leichten Beschaffichkeit des Werkzeugs und der leichten Übung im Gegensatz zur Jagd besonders, wegen der wechselnden Inanspruchnahme aller möglichen Körperteile, wegen der Erheiterung des Gemütes, wegen der Vorbereitung zu Gewandtheit und Schlauheit im Kriegsdienst, wegen der Beförderung einer mäſsigen Körperfülle im Gegensatze zum Ringen einerseits und zum Dauerlauf andererseits und endlich wegen seiner Gefahrlosigkeit.

Die Stelle, welche die dabei entstehende Thätigkeit des Körpers, leider nicht das Spiel selbst beschreibt, lautet: *Ὅτι δὲ καὶ πολυαρκέστατον τῶν ἄλλων γυμνασίων, ὧδ' ἂν μάλιστα μάθοις, εἰ σκέψαιο καθ' ἕκαστον αὐτῶν, ὅτι τε δύναται καὶ οἷόν τι τὴν φύσιν ἐστίν. εὑρήσεις γὰρ ἢ σφοδρὸν ἢ μαλακὸν ἢ τὰ κάτω μᾶλλον ἢ τὰ ἄνω κινοῦν ἢ μέρος τι πρὸ τῶν ἄλλων οἷον ὀσφὺν* (Hüfte) *ἢ κεφαλὴν ἢ χεῖρας ἢ θώρακα. πάντα δ' ἐξ ἴσου τὰ μέρη τοῦ σώματος κινοῦν καὶ δυνάμενον ἐπί τε τὸ σφοδρότατον ἀνάγεσθαι καὶ ἐπὶ τὸ μαλακώτατον ὑφίεσθαι τῶν μὲν ἄλλων οὐδέν, τοῦτο δὲ μόνον τὸ διὰ τῆς σμικρᾶς σφαίρας γυμνάσιον, ὀξύτατον ἐν μέρει καὶ βραδύτατον γενόμενον, σφοδρότατόν τε καὶ πρᾳότατον, ὡς ἂν αὐτός τε βουληθῇς καὶ τὸ σῶμα φαίνηται δεόμενον. Οὕτω δὲ καὶ τὰ μέρη κινεῖν μέν ἐστιν αὐτοῦ πάνθ' ὁμοῦ, εἰ τοῦτο συμφέρειν δόξειεν, ἔτι δὲ πρὸ ἄλλων ἄλλα, εἰ καὶ τοῦτό ποτε δόξειεν. Ὅταν μὲν γὰρ συνιστάμενοι πρὸς ἀλλήλους καὶ ἀποκωλύοντες ὑφαρπάσαι τὸν μεταξὺ διαπονῶσι, μέγιστον αὐτὸ καὶ σφο-*

Digitized by Google

δρότατον καθίσταται πολλοῖς μὲν τραχηλισμοῖς, πολλαῖς δ' ἀντιλήψεσι παλαιστικαῖς ἀναμεμιγμένον, ὥστε κεφαλὴν μὲν καὶ αὐχένα διαπονεῖσθαι τοῖς τραχηλισμοῖς, πλευρὰς δὲ καὶ θώρακα καὶ γαστέρα ταῖς τε τῶν ἀμμάτων περιθέσεσι καὶ ἀπώσεσι καὶ ἀποστηρίξεσι καὶ ταῖς ἄλλαις παλαιστικαῖς λαβαῖς. Ἐν τούτῳ δὲ καὶ ὀσφὺς τείνεται σφοδρῶς καὶ σκέλη. καὶ γὰρ οὖν καὶ ἑδραιοτάτης δεῖ τῆς βάσεως ἐν τῷ τοιούτῳ πόνῳ· τὸ δὲ καὶ προβαίνειν καὶ εἰς τὰ πλάγια μεταπηδᾶν οὐ μικρὸν σκελῶν γυμνάσιον, ἀλλ', εἰ χρὴ τἀληθὲς εἰπεῖν, μόνον δικαιότατα κινοῦν πάντ' αὐτῶν τὰ μόρια.

Wie sich aus den Worten des Pollux ergiebt, möchte dieser das *φαινίνδα* und das *ἁρπαστόν* für ein und dasselbe halten, wie es auch Athenäus I 14 f. bestimmt sagt: *Τὸ δὲ καλούμενον διὰ τῆς σφαίρας ἁρπαστὸν φαινίνδα καλεῖται,* und andererseits ist ein Spiel mit dem kleinen Ball, wie es Galen erwähnt, das *ἁρπαστόν*. Aber die von Athenäus angeführte Stelle des Komödiendichters Antiphanes:

σφαῖραν λαβὼν
τῷ μὲν διδοὺς ἔχαιρε, τὸν δ' ἔφευγ' ἅμα,
τοῦ δ' ἐξέκρουσε, τὸν δ' ἀνέστησεν πάλιν,
κλαγκταῖσι φωναῖς . . . .
ἔξω, μακρὰν, παρ' αὐτόν, ὑπὲρ αὐτόν, κάτω,
ἄνω, βραχεῖαν, ἀπόδος, ἐγκατάστρεφε,

seine eigene Erklärung *ἐκαλεῖτο δὲ φαινίνδα ἀπὸ τῆς ἀφέσεως τῶν σφαιριζόντων ἢ ὅτι ὁ εὑρετὴς — Φαινέστιος*, sowie die Verse Martials IV 19, VII 32, XIV 48:

Seu lentum ceroma teris, lepidumve trigona,
sive harpasta manu pulverulenta capis.
Non harpasta vagus pulverulenta rapis.
Haec rapit Antaei velox in pulvere draucus,
Grandia qui vano colla labore facit.

und die ganze Ausführung Galens erwähnen nicht das Stoſsen mit dem Fuſse und setzen es auch nicht unbedingt voraus, ja die Erklärung des Pollux zu *φαινίνδα*, wenn es wirklich dasselbe ist, „*ἑτέρῳ προδείξαντες ἑτέρῳ ῥίπτουσιν, ἐξαπατῶντες τὸν οἰόμενον*“, sowie die von Dindorf im Stephanus nachgetragenen Stellen Schol. Plat., Paris. ad Clem. Al., Phot., Eustath. und Orion Etymol. widersprechen dem geradezu. Die Erwähnungen bei Arrian. Epictet. II 5 und Artemid. I 55 endlich geben keinen Anhalt. H. Marquardts Annahme, die zwei Spiele *φ.* und *ἁ.* seien allmählich in eins geschmolzen, spricht auch gegen das Treten. (Ausgabe und lateinische Besprechung der Schrift Galens im Güstrower Programm 1879). Derselbe Marquardt hat dann wieder in Eulers Monatsschr. f. d. Turnw. 1884 über die griechischen Ballspiele gehandelt. Streng scheidet er zwischen Episkyros und Phäninda-Harpaston. Seine Entwickelung des Episkyros steht meiner Erklärung als „Schleuderball“ in nichts entgegen; nur nimmt er die

Digitized by Google

„gröſste Form des kleinen Balles“ an, ich nach der Polluxstelle einfach den groſsen. Im Phäninda, findet er, kommt es auf das Fangen an; es kann dies also nicht Fuſsball sein. Das Harpaston, von dem „wir eigentlich noch weniger wissen“, identifiziert er mit dem Phäninda, nur daſs es „durch die mit ihm verbundenen Kämpfe einen weit heftigeren Charakter trug“.

So lohnt es sich, noch einmal die Geschichte des Fuſsballes zu untersuchen und nicht nur zum Besten des Fuſsballes, sondern zum Besten des fröhlichen Ballspieles überhaupt die Schrift Galens in Anlehnung an die sorgfältigen Ausgaben von G. Helmreich (Programm, St. Anna in Augsburg 1878) und von H. Marquardt (Programm, Güstrow 1879 und Teubnerscher Text der Scripta minora I. 1884) sowie an die deutsche Übersetzung von Fr. Cunze (Monatsschr. f. d. Turnw. 1890) jetzt noch einmal für sich mit guter deutscher Übersetzung und Heranziehung der übrigen Nachrichten über das antike Ballspiel herauszugeben.

Kreuznach. O. Kohl.

Nachtrag.

Zu meiner Bemerkung oben S. 376 ist hinzuzufügen, daſs Scotts Beschäftigung mit deutscher Litteratur bei Martin § 158, 28 Erwähnung gefunden hat.

Moers. E. Fischer.

Digitized by Google

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Beispiele zur deutschen Wortbildungslehre.

Die neuen Lehrpläne vom 6. Jan. 1892 fordern im Deutschen für Quarta: „Das Wichtigste aus der Wortbildungslehre, an typische Beispiele angeschlossen“. Es handelt sich um einen Nebenzweig des deutschen Unterrichts, der sich in dieser Klasse in den bescheidensten Grenzen halten soll. Kein dürres Schema wird aufgestellt, welches die Menge der Bildungselemente nebst der ganzen Reihe möglicher Permutationen und Kombinationen der verschiedenen Wortarten vorführt. Durch naheliegende Beispiele wird die innere und äuſsere Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung) in den Hauptzügen klar gemacht; dann fügt man noch eine oder zwei Wortfamilien von besonders ergiebiger Wurzel hinzu: das genügt. Es bleibt dem Lehrer überlassen, nach freier Wahl das Richtige zu finden; besondere Vorschläge zu machen, erscheint mir auch überflüssig. — Mancher wird sich nun gesagt haben: in dieser Beschränkung hat eine Sache überhaupt wenig Wert, welche nirgends eine Fortsetzung findet, und jene Stelle der Lehrpläne nimmt sich aus wie ein lose am Ende des Gewebes angehängter Faden, der gar nicht organisch in das Ganze eingefügt ist. Denn Verwandtes scheint erst in II A zum Vorschein zu kommen: „Einzelne sprachgeschichtliche Belehrungen durch typische Beispiele“. Indessen dürfte das Befremden schwinden, wenn man annimmt, daſs hier in den Lehrplänen und Lehraufgaben mehr angedeutet als wirklich ausgesprochen wird, was ja naturgemäſs der Fall ist bei einer derartigen knappen Beschreibung eines lebendigen Organismus. Es ist offenbar die Sache in IV nicht abgeschlossen, es wird nur der Anfang gemacht.

So eröffnet sich ein weites Feld für *gelegentliche* Belehrungen, welche auf allen folgenden Stufen fortgesetzt werden. In der Grammatik, bei der Lektüre, der Korrektur der Aufsätze bietet sich ungezwungen Gelegenheit, ist es häufig nicht zu umgehen, Wortbildung, Etymologie, sprachgeschichtliche Belehrungen einzuflechten, so oft ein unbekanntes Wort, ein fremdartiges Gebilde begegnet. Da ist es wünschenswert, ein zu erläuterndes Bildungsgesetz durch eine reiche Analogie stützen zu können. Die Gefahr, das gebotene Maſs zu überschreiten und aufdringlich zu werden, wird man leicht vermeiden, wenn man es sich zum Grundsatz macht, in der Regel nur das Sprachgut zu berücksichtigen, das der Schüler bereits erworben hat. Wir haben es mit einem wichtigen Nebenzweig des deutschen Unterrichtes

Digitized by Google

zu thun; derselbe wird aber nicht nur in den wenigen für das Deutsche angesetzten Stunden kultiviert, sondern kann in der angedeuteten Weise den gesamten Sprachunterricht begleiten. Und warum soll der Schüler dabei, nicht mit Freuden inne werden, daſs er in der heimischen Sprache eigentlich ein reicher Mann ist gegenüber seiner Dürftigkeit in der fremden? So wird auch schon der Schüler eine Ahnung bekommen vom Leben der Sprache überhaupt, besonders aber soll ihm die starke Triebkraft und das reich entfaltete Leben der deutschen Sprache zum Bewuſstsein gebracht werden. Für diese gelegentliche Belehrung ist im folgenden einiger Stoff zusammengetragen. Vielleicht werden Fachgenossen mit mir die Ansicht teilen, daſs durch ähnliche Arbeiten auf dem betretenen Felde der noch etwas spröde Boden mehr aufgelockert und für den Unterricht fruchtbarer gemacht werden kann. Es sind dabei nicht ängstlich die Grenzen gezogen worden für das, was in der Schule vorkommen darf.

I. Zahlreiche Zusammensetzungen sind aus syntaktischem Verbande zusammengewachsen: *abhanden*, *vorhanden*, *zufrieden*, wie *ἐμποδών*, *ἐκποδών*, *magnopere* sind Beispiele. Die häufigsten und einfachsten dieser Zusammenschiebungen sind ein Substantiv mit dem unflektierten Adjektiv. Es läſst sich hier anknüpfen an Bekanntes: *jung Siegfried*, *lieb Kind*, *klein Roland*, *schön Suschen*, *gut Ding*, *Rotbart* — *grand' mère*, *grand' messe*.

Machen wir einen Versuch mit Adjektiven, welche eine räumliche Ausdehnung bezeichnen: *groſs*, *klein*, *dick*, *dünn*, *lang*, *kurz*. Z. B.: *Groſsmacht*, *Groſsstadt*, *Groſshandel*, *Groſsfeuer*, *Groſsfürst*, *Groſskönig*, *Groſsmeister*, *Groſsknecht*, *Groſsvater*, *Groſsthat*, *Groſsmut*, *Groſsgrundbesitzer*. —

Adjektiva der Zeit: *alt*, *neu*, *jung*, *frisch*, *früh*, *spät*. Z. B.: *Neumond*, *Neujahr*, *Neuzeit*, *Neuwahl*, *Neubau*, *Neustadt*, *Neuthor*, *Neustraſse*, *Neumarkt*. — Zur Abwechselung sei das Substantiv gegeben: *Scharfsinn*, *Stumpfsinn*, *Blödsinn*, *Leichtsinn*, *Trübsinn*, *Wahnsinn* (vgl. *Wahnwitz* und das mehr mundartl. *wahnschaffen* = *verwegen*), *Freisinn*, *Eigensinn*, *Starrsinn*, *Frohsinn*; die Adjektiva: *feinsinnig*, *tiefsinnig*, *hochsinnig*, *schwachsinnig* sind gebräuchlicher, als die entsprechenden Substantiva. Manchmal liegt etwas Gewaltthätiges, ein gewisser Übermut in solchen Bildungen: *Faulpelz*, *Rauhbein*, *Schmalhans*, *Grünschnabel*, *Dummkopf*, *Langohr*, *Langfinger*, *Schlauberger*.

In Zusammensetzungen wie: *Stillstand*, *Schnellfeuer*, *Schnellzug*, *Schnellschrift* überwiegt die verbale Natur des Grundwortes, so daſs da wohl das Adverbium, nicht das Adjektivum anzunehmen ist.

Ableitungen aus solchen syntaktischen Gefügen, welche für sich die Verschmelzung zu einem Worte nicht vollzogen haben, sind: *Altweibergeschwätz*, *Kaltwasserkur*, *Süſsrahmbutter*; sehr häufig sind solche Adjektivbildungen: *neumodisch*, *rechtwinklig*, *gleichseitig*, *groſsartig*, *breitspurig*, *gutmütig*, *langjährig*, *rothaarig*, *blauäugig*, *fremdsprachlich*. Wenn man neben fremdsprachlich sich auch Fremdsprachen gestattet, so ist doch jedenfalls das Adjektiv die frühere Bildung, aus der das Substantiv genommen wurde, nicht umgekehrt.

Sind nun diese Bildungen nur formaler Natur, oder wird auch die Ausdrucksfähigkeit der Sprache damit vermehrt? Ohne Zweifel das letztere! Es vollzieht sich der Übergang von der Einzelvorstellung zum Gattungsbegriff. Unbedenklich behaupte ich: „Aachen ist eine groſse Stadt“; dagegen den Satz:

Digitized by Google

„Aachen ist Groſsstadt“ würde vielleicht ein Berliner anfechten. Ein „edler Mann“ ist nicht = „Edelmann“.

Hierher gehören mehrere, zum Teil gegenwärtig verdunkelte Zusammensetzungen, welche in diesem Zusammenhang leicht begriffen werden: *Argwohn*, *Arglist* („Da lächelt der König mit arger List“), *Blachfeld*, *Bösewicht*, *Jungfrau*, *Junker*, *Meineid* (jetzt auch schon: *Falscheid*). — Glücklich gebildet und merkwürdig wegen seiner Kürze ist der Fachausdruck für Forstleute: *Festmeter* = Kubikmeter fester Masse (Gegensatz: Raummeter). Zwei Eigennamen mögen die Reihe schlieſsen: *Deutschland*, *Welschland*.

Zusammenschiebungen von koordinierten Adjektiven: *taubstumm*, *schwarzweiſs*. Dagegen ist das erste als Bestimmungswort anzusehen in: *dummdreist*, *wildfremd*, *feuchtkalt*, *blutjung*, *blutarm*, *blutwenig* (*blut* [ndd.] = *bloſs*).

Nachdem diese Art der Wortbildung vorgeführt ist, dürfte es angebracht sein, auf das Gegenteil aufmerksam zu machen, welches dann eintritt, wenn die Logik ein Kompositum verlangt, welches aber nicht gebildet werden kann, weil unsere grammatischen Kategorieen nicht ausreichen. Die Thatsache, daſs Logik und sprachlicher Ausdruck sich nicht immer wie eine algebraische Formel decken, darf in der Schule nicht gänzlich übersehen werden. Die [reitende Artillerie]kaserne, der [geräucherte Fisch]laden ist logisch richtig, aber sprachlich unmöglich. „Dennoch wagen sich immer wieder Verbindungen dieser Art hervor“, weil sie eben logisch richtig sind und auch in der Sprache nicht gänzlich abgewiesen werden können. Wustmann, Sprachdummheiten S. 211, vertritt einen entschieden zu engen Standpunkt, wenn er alles derartige verpönt. Den „wilden Schweinskopf“, das „adlige Fräuleinstift“ würde ich in einer Schülerarbeit stehen lassen. Auch Kiesel, Stilistik S. 45 ist weniger ängstlich, wenn er z. B. „chirurgischer Instrumentenmacher“ für vielleicht entschuldbar hält. In München findet alljährlich am Frohnleichnamfeste eine „geistliche Herrentafel“ (= virorum clericorum cena) bei Hofe statt. Wer statt „Bairisch-Bierbrauerei“: „bairische Bierbrauerei“ auf sein Haus schreibt, macht sich keines groſsen Verbrechens schuldig. Auch die strengsten Puristen gestatten: „deutsche Sprachlehre“ (= linguae Germanicae doctrina).

II. Glossierte Formen könnte man die folgenden Wörter nennen. Um von einer fremden Sprache auszugehen, erinnere ich an frz. *aujourd'hui*, welches denselben Begriff doppelt setzt; in *autruche* ist der erste Bestandteil lat. *avis*; *choucroute* vermengt gar zwei Sprachen zusammen. So sind entstanden: *Diebstahl*, *Lindwurm* (lintrache: Nibelungenl.), *Windhund*, *Salweide*, *Wallfahrt*, *Tragbahre*, *Thatsache*, *Machwerk*, *Erdboden*, *Schwegelpfeife*, *Erbteil*, *Bruchteil*, *Schalksknecht*, *Hansnarr*, *Marktflecken*, *Heimtücke*, *Nutznieſsung*, *Nieſsbrauch*, *Notdurft*, *Willkür*, *Sehnsucht*, *Griesgram*, *Schilfrohr*, *Schellhengst*, *Göckelhahn*, *Merkmal*, *Niednagel*, *Speichernagel*, *Springquell*, *Rückgrat*, *Augenblick*, *Zeitraum*, *Honigseim*; *Einöde* ist durch Volksetymologie an Öde angelehnt; *frohlocken*, *liebkosen*, *buntscheckig*, *blitzblank*, *windschief*, *schnurstracks*.

Das Streben nach Deutlichkeit, teilweise auch die Absicht, den Begriff zu verstärken, haben zu diesen Zusammensetzungen geführt.

Mundartliches: *Fatzposse* bei Vilmar, Hessisches Idiotikon: Fatze = Grimasse, Posse. Koch, Werdener Mundart. Aachen 1879: § 30, 2: *kul-lok*,

Digitized by Google

§ 39, 2: *kis-fal* Sarg (kis = Kiste). Frommann, d. d. Mundarten: *hād'lump* Haderlump; *gatihośn* (gatya magyar. = Unterhose); *halsgöle'* (= halscollar). Firmenich, Germaniens Völkerstimmen II S. 782: *pozenferl*: pozen (schlagen) + lat. *ferula*. — In der Westeifel: *bunnekāp*, Frauenhaube, aus frz. *bonnet* + *kāp* (Kappe). Vgl. noch *Flitzbogen* bei Weigand, Wörterbuch. Firmenich, a. a. O.: *Mohtschekühchen*. — Sarg, Mühle, Maler sind an sich verständlich. Aber Sarg hat auch noch in einzelnen Gegenden die Bedeutung: Trog, die Mühle hat ihre ursprüngliche Verwendung vervielfältigt, Maler titulieren sich auch Anstreicher. Daher findet man in Zeitungsannoncen: *Totensarg*, *Mahlmühle*, *Kunstmaler*. Pflegte ja selbst in der Schule bei *senectus* die im Lexikon nötige Glosse mitgeschleppt zu werden, obgleich in zusammenhängender Rede das einfache „Alter“ vollständig genügt.

III. Doppelgänger desselben Wortes nebst Stammwörtern mit einer oder mehreren Sproſsformen: *Atem Odem*, *Ball Ballen*, *Bett Beet*, *Bude Baude*, *Blick Blitz*, *Bord Borte*, *Born Brunnen*, *Farren Färse*, *Fohlen Füllen*, *Fug Fuge*, *Grab Graben Grube*, *Grat Gräte*, *Grütze Gries*, *Gurt Gürtel*, *Hafer Haber*, *Hag Hagen Hain Hecke*, *Hahn Huhn Henne*, *Hatz Hetze*, *Herde Hirt*, *Knabe Knappe*, *Kran Kranich*, *Mond Monat*, *Niete* (Los ohne Gewinn) *nichts nicht*, *Ohr Öhr Öse*, *Rabe Rappe*, *Rast Rüste*, *Riſs Ritze*, *Rohr Röhre*, *Sack Säckel*, *Schank Schenke*, *Schrank Schranke*, *Schurz Schürze*, *Spitze Spieſs*, *Spalt Spalte*, *Spange* neben mundartl. *spengel*, *spennel* (= frz. *épingle*), *Sproſs Sprosse*, *Stapel Staffel Stufe* Fuſsstapfe, *Stall Stelle*, *Statt Stätte Stadt Staat*, *Steg Steig Stiege*, *Thal* neben mundartl. *Delle* (z. B. in Grimms Märchen), *Thor Thür*, *Thran Thräne*, *Wappen Waffe*, *Wurz Wurzel* (vgl. Kluge, Etymol. Wörterbuch), *Wust Wüste*; *vor für*, *jach jähe*, *fahl falb*, *fett feist*, *sachte sanft*, *jappen gaffen*, *schleifen schleppen*, *kneifen kneipen*, *drucken drücken*, *roden ausrotten*.

Fremdwörter wurden wiederholt, zu verschiedenen Zeiten und auf verschiedenen Wegen eingeführt: *Alarm Lärm*, *Banner Panier*, *Barch Ferkel*, *Börse Bursch*, *Palast Pfalz*, *Partei Partie*, *Patron Patrone* (vgl. Patent), *Pelz Fell*, *Posten Pfosten*, *Ruin Ruine*, *Tiegel Ziegel*, *Triumph Trumpf*, *Trompete Drommete Trommel*, *Zither Guitarre*. Anknüpfungspunkte z. B. im Französischen: *coutume costume* aus *consuetudo*, *frêle fragile* aus *fragilis*, *compter conter* aus *computare*.

Der Kürze wegen habe ich es unterlassen, diese Wörter nach Bildungsgruppen zu ordnen und diejenigen zusammenzustellen, welche zugleich in ndd. und obd. Gewande auftreten.

Wir sehen hier deutlich, wie die Sprache mit ihrem ursprünglichen Erbgut gewuchert hat, indem sie haushälterisch ihre Begriffe verdoppelte und die Ausdrucksfähigkeit steigerte. Teilweise ist eine Spaltung der ursprünglichen Bedeutung eingetreten, teilweise geben die Nebenformen der Rede eine besondere Färbung, sie sind frischer und poetischer, weil sie nicht so abgegriffen erscheinen. Letzteres sind also stammverwandte Synonyma. — So liegt bei den Synonyma im allgemeinen der Hauptunterschied oft nur darin, daſs neben dem gewöhnlichen Worte seltenere einhergehen, und es wird dann unfruchtbar sein, die Etymologie zu Rate zu ziehen, wenn der Gebrauch sich von der Herkunft losgelöst hat oder gar im Widerspruch zu derselben steht. Vgl. z. B. Kluge, Etym. Wörterbuch: „Adler M. aus mhd. adler adel-ar (auch adelarn) M.: eigtl. Zusammensetzung

Digitized by Google

'edler Aar'; dabei ist interessant, daſs Aar im Nhd. die edlere Bezeichnung ist, während Adler uns als Genuswort gilt, ohne daſs wir noch den Ursprung aus Adel und Aar fühlten". Eher wird man in diesem Falle die Gelegenheit benutzen, zu zeigen, wie alle Gegenden Deutschlands zur Bereicherung unseres Wortschatzes beigesteuert haben. Von mehreren geographisch sich ergänzenden Wörtern drang eins allgemein durch, die entsprechenden Bezeichnungen anderer Gegenden wurden seltener, aber nicht immer vollständig verdrängt. Vgl. was bei Socin, Schriftspr. u. Dial. S. 216 zu lesen ist über *Wiese*, *Matte*, *Au*, *Anger*.

IV. Stammverwandte Verba. *Drängen*, *tränken*, *ätzen* — *setzen*, *sengen*, *senken*, *blecken*, *verschwenden*, *rennen*, *sprengen*, *schwemmen*, *schmelzen*, *schrecken*, *löschen*, *legen*, *bewegen* — *fällen*, *führen*, *beizen*, *schleifen*, *beugen*, *flöſsen*, *ersäufen*, *säugen* sind Faktitiva. Leicht wird der Schüler die entsprechenden Intransitiva starker Flexion finden und dabei zugleich mit schärferem Blick die Grundbedeutung der einzelnen erkennen, auch wenn ein starker Bedeutungswandel stattgefunden hat. Eine solche Zusammenstellung läſst sich verwerten zu einem Überblick über den betreffenden Abschnitt der deutschen Formenlehre, sie bietet auch Analogieen für Erscheinungen in den fremden Sprachen.

Wie heiſsen die Stammwörter zu folgenden Diminutiva: *lächeln*, *fächeln*, *kränkeln*, *sticheln*, *bröckeln*, *säuseln*, *trippeln*, *schnitzeln*, *kritzeln*, *streicheln*?

Lautliche Abhängigkeit und Bedeutungsverhältnis sind zu betrachten bei: *wachen wecken*, *neigen nicken*, *beugen bücken*, *brechen brocken*, *stechen stecken stocken*, *hangen hängen henken*, *ziehen zucken zücken*, *prangen prunken*, *plagen placken*, *schwingen schwenken*, *winken wanken*, *knicken knacken* — *hören horchen*, *scheuen scheuchen*, *schnarren schnurren schnarchen* — *knurren knarren* — *spritzen sprieſsen spreizen*, *zwingen zwängen*, *prallen prellen*, *tauschen täuschen*, *stieben stäuben stöbern*, *haften heften*, *heizen hitzen*, *ziemen zähmen*, *erblinden blenden*, *rauben raufen rupfen*, *schnauben schnaufen schnupfen schnüffeln schnobern schnuppern*.

Malmedy. Theodor Büsch.

Digitized by Google

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. R. Klussmann, Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen, welche in den Schulschriften sämtlicher an dem Programmtausche teilnehmenden Lehranstalten erschienen sind. Band II: 1886—1890. Leipzig 1893, B. G. Teubner. VI u. 285 S. gr. 8. 5 M.

2. Pförtner Stammbuch 1543—1893. Zur 350jährigen Stiftungsfeier der Kgl. Landesschule Pforta herausgegeben von M. Hoffmann. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. XVI u. 564 S. Lex. 8. 10 M.

3. G. Windhaus, Geschichte der Lateinschule zu Friedberg in Hessen. Friedberg 1893. IV u. 197 S.

4. M. Hoffmann, Zur Erinnerung an August Böckh. Progr. Lübeck 1894. 44 S. 4.

5. E. Kraepelin, Über geistige Arbeit. Jena 1894, Gustav Fischer. 26 S. gr. 8. 0,60 M.

6. C. Boettcher, Die Ordnung der Abschluſsprüfungen nach dem sechsten Jahrgange der neunstufigen höheren Schulen mit den angezogenen Bestimmungen aus der Ordnung der Reifeprüfungen und den bis Ende 1893 erlassenen Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen. Königsberg i. Pr. 1894, Gräfe & Unzer. 18 S. 0,50 M.

7. A. Herzog, Der Anschauungsunterricht auf dem Gymnasium. Einleitende Bemerkungen. Karlsruhe 1893, J. Lang. 16 S.

8. J. Buschmann, Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Lehranstalten. Vierte Auflage. 1. Abteilung: Deutsche Dichtung im Mittelalter. VII u. 192 S. 1,20 M; 2. Abteilung: Deutsche Dichtung in der Neuzeit (nebst einem Abriſs der Poetik). VIII u. 424 S. 3 M. — Deutsches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Zehnte Auflage. 1. Abteilung (für die unteren Klassen) XVI u. 416 S. 2,20 M; 2. Abteilung (für die mittleren Klassen) XIV u. 637 S. 3,20 M. — Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Zehnte Auflage. VI u. 110 S. geb. 1 M. Trier 1893, Fr. Lintz. Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 686.

9. O. Lyon, Abriſs der deutschen Litteraturgeschichte. Dritte Auflage. Leipzig 1893, B. G. Teubner. VIII u. 142 S. geb. 1,60 M.

10. O. Lyon, Handbuch der Deutschen Sprache für höhere Schulen. Mit Übungsaufgaben. Erster Teil: Sexta bis Tertia. Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig 1893, B. G. Teubner. VIII u. 272 S. geb. 2,80 M.

11. O. Lyon, Kurzgefaſste Deutsche Stilistik. Dritte Auflage. Des zweiten Teils des Handbuchs der Deutschen Sprache von O. Lyon (Stilistik, Poetik und Litteraturgeschichte) erste Abteilung. Leipzig 1893, B. G. Teubner. VIII u. 94 S. geb. 1 M.

12. O. Lyon, Abriſs der deutschen Poetik. 3. Auflage. Leipzig 1893, B. G. Teubner. 80 S. 1 M.

13. Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling. Ausgewählt, übersetzt und erläutert von K. Kinzel, 3. Auflage. Halle a. S. 1894, Buchhandlung des Waisenhauses. VIII u. 115 S. — Vgl. diese Zeitschr. 1891 S. 147.

14. Sammlung Göschen. R. Brauns, Mineralogie. 126 S. —

Digitized by Google

M. Koch, Geschichte der deutschen Litteratur. 278 S. — E. Gelcich und F. Sauter, Kartenkunde, geschichtlich dargestellt. 160 S. Stuttgart 1893, G. J. Göschensche Verlagshandlung.

15. M. Prem, Goethe. Mit vielen Abbildungen. Leipzig 1894, G. Fock. 473 S. 8. 5 M.

16. Th. Lohmeyer, Kleine deutsche Satz-, Formen- und Interpunktionslehre nebst einem Anhange aus der Poetik und Metrik, sowie einem anläſslich der „Neuen Lehrpläne" hinzugefügten Nachtrage, zunächst für die Klassen Sexta bis Tertia höherer Lehranstalten. Dritte Auflage. Hannover 1892, Helwingsche Verlagsbuchhandlung. XII u. 70 S. geb. 0,80 M. — Vergl. diese Zeitschr. 1888 S. 369. Schon in der zweiten Auflage waren die fremden grammatischen Kunstausdrücke überall wieder in den Text eingefügt und die Verdeutschungen nur einmal zur Erklärung dahinter gesetzt worden.

17. Nägele, Beiträge zu Uhland. Uhlands Jugenddichtung. Progr. Tübingen 1893. 48 S. 4.

18. H. Kretschmann, Deutsche Aufsätze in Unter-Secunda. Progr. Kgl. Gymn. Danzig 1894. 25 S. 4.

19. H. Daubenspeck, Die Sprache in den gerichtlichen Entscheidungen. Berlin 1893, Franz Vahlen. 50 S. 1 M.

20. A. Führer, Vorschule für den ersten Unterricht im Lateinischen. II. Übungsstoff und Wörterverzeichnis. Dritte Auflage. Paderborn 1894, F. Schöningh. VIII u. 105 S. kart. 0,80 M.

21. J. Paveč, Der junge Lateiner. Lateinische Grammatik in kurzer übersichtlicher Fassung. Wien 1893, A. Pichler's Witwe & Sohn. IV u. 130 S. kl. 8. — Das Büchlein enthält mit Ausscheidung aller für den Schüler überflüssigen Einzelheiten in prägnanter Kürze sämtliche Regeln der lateinischen Sprache.

22. C. Stegmann, Lateinische Schulgrammatik. 6. Auflage. Leipzig 1893, B. G. Teubner. XII u. 250 S. geb. 2,40 M.

23. L. Jeep, Zur Geschichte der Lehre von den Redeteilen bei den lateinischen Grammatikern. Leipzig 1893, B. G. Teubner. XVIII u. 316 S. 8 M.

24. Ciceronis Laelius de amicitia. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Th. Schiche. Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig 1894, G. Freytag. XX u. 42 S. 0,40 M, geb. 0,70 M.

25. Bonnells Lateinische Übungsstücke, neubearbeitet von P. Geyer und W. Mewes. Teil I: für Sexta, 13. Auflage von W. Mewes. 1892. VI u. 98 S. geb. 1,40 M. Teil II: für Quinta, 13. Auflage von W. Mewes. 1894. II u. 140 S. Berlin, Emil Goldschmidt.

26. H. Busch, Lateinisches Übungsbuch. Teil I: für Sexta. Siebente Auflage von W. Fries. IV u. 110 S. geb. 1,40 M. Teil III: für Quarta. Fünfte Auflage von W. Fries. VII u. 109 S. geb. 1,40 M. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung.

27. W. Fries, Lateinisches Übungsbuch für Tertia. Abteilung 2: für Ober-Tertia. Zweite Auflage. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 110 S. geb. 1,50 M.

28. Claudii Claudiani carmina. Rec. J. Koch. Leipzig 1893, B. G. Teubner. LXI u. 346 S. 3,60 M.

29. Phaedri fabulae Aesopiae. In usum scholarum selectas recognovit J. M. Stowasser. Prag 1893, F. Tempsky. VIII u. 57 S. 0,50 M, geb. 0,80 M.

30. U. Peper, Eine neue Properzhandschrift. 47 S. (S.-A. aus dem Neuen Lausitzischen Magazin, Band 59.)

31. Flaminio Nenzini, Quaestiones Terentianae I u. II. Turin, 1893, H. Loescher. 10 u. 11 S.

32. J. La Roche, Beiträge zur griechischen Grammatik. Heft I. Leipzig 1893, B. G. Teubner. XVII u. 236 S. 6 M.

33. U. v. Wilamowitz-Moellendorff, Aristoteles und Athen.

Digitized by Google

2 Bände. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. VII u. 381 bezw. 428 S. gr. 8, zusammen 20 M.

34. G. Kaibel, Stil und Text der πολιτεία Ἀθηναίων des Aristoteles. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. V u. 277 S. 8 M.

35. S. Reiter, Die drei- und vierzeitigen Längen bei Euripides. Wien 1893, F. Tempsky. 80 S. (S.-A. aus dem SB. der Ak. d. Wiss. in Wien, Band 129).

36. Ἰωάννου Ἀργυριάδου Διορθώσεις εἰς τὰ Ἀριστοτέλους Πολιτικά. Teil I. Athen 1893. 48 S.

37. J. Lattmann und H. D. Müller, Griechisches Übungsbuch für Tertia. Erste Hälfte: für Unter-Tertia. Vierte, umgearbeitete Auflage. Göttingen 1894, Vandenhoeck & Ruprecht. IV u. 60 S.

38. A. Dieterich, Nekyia. Beiträge zur Erklärung der neuentdeckten Petrusapokalypse. Leipzig 1893, B. G. Teubner. VI u. 238 S. 6 M.

39. W. Robert-Tornow, De apium mellisque apud veteres significatione et symbolica et mythologica. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. 177 S. 4 M.

40. H. Jurenka, Zur Kritik und Erklärung der sechsten olympischen Ode des Pindar. Wien 1893, C. Gerold's Sohn. 12 S.

41. H. Jurenka, Novae lectiones Pindaricae. Wien 1893, C. Gerold's Sohn. 33 S.

42. G. Brünnert, Sprachgebrauch des Dictys Cretensis. Teil I: Syntax. Progr. Gymn. Erfurt 1894. 27 S. 4.

43. Scriptores physiognomonici Graeci et Latini. Rec. R. Foerster. Vol. I—II. Leipzig 1893, B. G. Teubner. CXCII u. 431 bezw. 534 S. 8 bezw. 6 M.

44. L. Freund, Aus der Spruchweisheit des Auslandes. Parömiologische Skizzen. Hannover 1893, C. Meyer (G. Prior). 44 S. gr. 8. 1 M.

45. G. Richter, Grundriſs der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen von Gymnasien und Realgymnasien. Dritter Teil. Neue Bearbeitung des Grundrisses von R. Dietsch. Zweite Ausgabe. Leipzig 1893, B. G. Teubner. X u. 160 S. 1,20 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 138 u. 618.

46. R. Dietsch, Abriſs der brandenburgisch-preuſsischen Geschichte. Neu bearbeitet von M. Hoffmann. Zweite Ausgabe. IV u. 160 S. 1,60 M. — Hierzu der Anhang: G. Richter, Die Entwickelung des deutschen Reiches und der europäischen Politik von 1871—1888 im Überblick. 12 S. 0,20 M. Leipzig 1893, B. G. Teubner. — Vgl. diese Zeitschr. 1882 S. 768.

47. A. v. Gutschmid, Kleine Schriften. Herausgegeben von F. Rühl. Vierter Band: Schriften zur griechischen Geschichte und Litteratur. Leipzig 1893, B. G. Teubner. VIII u. 632 S. 20 M.

48. Fr. Malchin, De auctoribus quibusdam, qui Posidonii libros meteorologicos adhibuerunt. Diss. Rostock 1893. 57 S.

49. C. Tanera, Die Revolutions- und Napoleonischen Kriege. 2 Bände. Mit vielen Karten und Plänen. München 1893, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. 245 u. 244 S. 8. geb. je 2,25 M.

50. Verhandlungen des 5. allgemeinen deutschen Neuphilologentages am 6.—9. Juni 1892 zu Berlin. Hannover 1893, C. Meyer (G. Prior). 80 S. gr. 8.

51. Thiers, Ägyptische Expedition der Franzosen 1798—1801. Erklärt von Fr. Koldewey. Mit zwei Karten von H. Kiepert. Vierte Auflage. Berlin 1892, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 204 S. geb. 2 M.

52. Voltaire, Histoire de Charles XII, roi de Suède. Erklärt von E. Pfundheller. Mit zwei Karten von H. Kiepert. Vierte Auflage. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. 287 S. geb. 2 M.

53. F. Meffert, Übungsbuch zum Übersetzen in das Englische im Anschluſs an die Englische Grammatik für die oberen Klassen. 3. Auflage. Leipzig 1893, B. G. Teubner. VI u. 250 S. 2 M.

54. W. Vietor und F. Dörr, Englisches Lesebuch, Unterstufe.

Digitized by Google

3. Auflage. Leipzig 1893, B. G. Teubner. XXIV u. 298 S. 8. geb. 2,80 M.

55. W. Vietor und F. Dörr, Englische Schulgrammatik. I. Laut- und Wortlehre. 2. Auflage. Leipzig 1894, B. G. Teubner. IX u. 76 S. geb. 1,20 M.

56. G. Wende, Deutschlands Kolonieen in acht Bildern. Für Schulen bearbeitet. Mit einer Karte von H. Reinsdorf. Hannover 1893, C. Meyer (G. Prior). 32 S. 0,25 M. (Der Reinertrag ist für den Schlesischen Pestalozzi-Verein bestimmt.)

57. Souvestre, Au coin du feu. I. Erklärt von A. Güth. Dritte Auflage von G. Lücking. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. 116 S. 1 M.

58. F. Scheibner und G. Schauerhammer, Französisches Lesebuch für die ersten Unterrichtsjahre. Vornehmlich für Realschulen und verwandte Anstalten herausgegeben. Leipzig 1894, B. G. Teubner. VIII und 184 S. geb. 1,80 M.

59. David Müller, Geschichte des deutschen Volkes. Fünfzehnte verbesserte Auflage, besorgt von Fr. Junge. Berlin 1894, Franz Vahlen. XXXVI u. 512 S. — Vgl. diese Zeitschr. 1891 S. 488. — Die sorgsam bessernde und hie und da erweiternde Hand des Herausgebers erhält das geschätzte Buch in seiner verdienten Geltung.

60. Th. Schauffler, Erläuterungen zum Quellenbüchlein zur Kulturgeschichte des deutschen Mittelalters. Leipzig 1894, B. G. Teubner. 50 S. 0,60 M. — Anhang zu dem 1892 erschienenen Quellenbüchlein.

61. E. Knaake und K. Lohmeyer, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte, 2. Auflage. Halle a. S. 1894, Buchhandlung des Waisenhauses. IV u. 88 S. — Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 684.

62. W. Ihne, Römische Geschichte. Erster Band: von der Gründung Roms bis zum ersten Punischen Kriege. Zweite, umgearbeitete Auflage. Leipzig 1893, W. Engelmann. VI u. 541 S. 5 M. — Vgl. diese Zeitschrift 1891 S. 233 ff.

63. Fr. Cauer, Philotas, Kleitos, Kallisthenes. Beiträge zur Geschichte Alexanders des Groſsen. Leipzig 1893, B. G. Teubner. (S.-A. aus dem 20. Suppl.-B. der Jahrb. f. klass. Phil.) 79 S. 2 M.

64. R. Pöhlmann, Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus. Erster Band. München 1893, K. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (O. Beck). XVII u. 618 S. gr. 8. 11,50 M, geb. 13,50 M.

65. W. Kukula, Lehrbuch der Zoologie für die unteren Klassen der Realschulen und Gymnasien. Sechste Auflage. Wien 1893, W. Braumüller. VII u. 207 S. gr. 8. geb. 2,40 M.

66. M. Zaengerle, Grundzüge der Naturgeschichte für den Unterricht an Mittelschulen. Dritte Auflage. Zoologie. Mit zahlreichen Abbildungen. München 1894, J. Lindauer'sche Buchhandlung. 208 S. gr. 8. geb. 2,60 M.

67. M. Zaengerle, Kurzes Lehrbuch der Mineralogie. Fünfte Auflage. Mit zahlreichen Abbildungen. München 1894, J. Lindauer'sche Buchhandlung. 81 S. gr. 8. geb. 1,20 M.

68. Deutscher Liederhort. Auswahl der vorzüglicheren deutschen Volkslieder, nach Wort und Weise aus der Vorzeit und Gegenwart gesammelt und erläutert von L. Erk. Im Auftrage und mit Unterstützung der Kgl. Preuſsischen Regierung nach Erks handschriftlichem Nachlasse und auf Grund eigener Sammlung neu bearbeitet und fortgesetzt von F. M. Böhme. Halbband I. Leipzig 1894, Breitkopf & Härtel. LXIV u. 304 S. Lex. 8. 12 M.

69. Kolleg besuchen und schwänzen. Ein Wort zu den Auslassungen des derzeitigen Rektors der Berliner Universität, Herrn Geh.-Reg.-R. Professor Weinhold bei Gelegenheit seiner Antrittsrede von Commilito. Frankfurt a. M. 1894, Gebr. Knauer. 16 S. 0,30 M.

70. K. Gehring, P. Weiser, E. Renck, Schützet die Tiere! Mahnworte an die Jugend. Drei Preisarbeiten der Sektion für Tierschutz in Gera. Mit 26 Abbildungen. Gera 1894, Th. Hoffmann. 48 S. 0,30 M. (Partiepreis geringer.)

Digitized by Google

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die neuen Grundsätze der lateinischen Schulgrammatik.

Nach den letzten Lehrplänen schien die Umgestaltung der lateinischen Schulgrammatik, die man schon früher vielfach für notwendig gehalten hatte, unabweisbar geboten. Dem zufolge ist bei der Neubearbeitung des Lehrbuchs für die Wahl und Anordnung des Stoffs eine Anzahl neuer Grundsätze zur Anwendung gekommen, die einschneidend genug sind, um eine zusammenhängende Prüfung ihres Wertes zu rechtfertigen.

Im allgemeinen zielen die getroffenen Änderungen auf die Vereinfachung des bisherigen grammatischen Inhalts hin, der nunmehr in den verminderten Unterrichtsstunden unmöglich bewältigt werden kann. Eine wesentliche Kürzung des Lehrstoffs ermöglichte zunächst der endgültige Bruch mit dem Ciceronianismus in seiner strengsten Form, der, die Berechtigung neben einander gehender Spracherscheinungen miſsachtend, jedesmal den sogenannten klassischen Ausdruck fixiert und diesen mit Regeln und Ausnahmen zu schützen gezwungen ist. Trotzdem haben sich von diesem Prinzip auch in den neuesten Lehrbüchern noch zahlreiche Spuren erhalten; einige dieser Fälle, deren Ausscheidung wünschenswert ist, mögen hier behandelt werden. Fast allgemein und so auch bei Ellendt-Seyffert (37. Aufl.) § 110 aufgenommen ist die Regel, daſs die Phrase *sententiam alqm rogare* in der passiven Konstruktion auf das Partizipium *rogatus* sich beschränke. Daſs dieser Verbindung in den mit *esse* zusammengesetzten Verbformen nichts im Wege steht, ist selbstverständlich. Aber auch Beispiele, in denen *sententiam* zum einfachen passiven Verbum tritt, *si ipse A. Cluentius sententiam de iudiciis rogaretur* Cic p. Cluent. 136, *qui utinam omnes ante me sententiam rogarentur* Cic. Phil. V 5 beweisen, daſs jene Einschränkung, die überdies durch Analogie kaum zu schützen wäre, durchaus unstatthaft ist. Ebenso muſs die Bemerkung gestrichen werden, daſs die abl. comparationis *exspectatione*, *opinione*, *spe* vor den Komparativ zu stellen sind (E. S. § 138). Vielmehr ergiebt die Mehrzahl der Stellen die

Digitized by Google

Voranstellung des Komparativs: *celerius omni opinione* Caes. b. G. II 3, VIII 8, *minora opinione* b. c. II 31, III 21, *latius opinione* Cic. in Catil. IV 6. Auch die Trennung der Konstruktionen bei *nasci* und *oriri* ist nicht aufrechtzuhalten. Ellendt-Seyffert (§ 140) verlangt bei Angabe der Eltern den Ablativ, bei Pronomina die Präposition *ex*. So lange aber nicht erwiesen werden kann, dafs die Konstruktion der Pronomina überhaupt von der der Substantiva abweiche, darf jene Verbindung nicht diesen Worten allein zugesprochen werden, sondern mufs als in der Natur der Verba begründet jeder Art von Substantiven zu Gute kommen. So finden sich bei Cicero unterschiedslos die Verbindungen *Iove natus* de nat. deor. III 54, *a Iove ortus* p. Planc. 59, *e Vulcano natus* de nat. deor. III 57, *ab illo ortus* p. Mur. 66, *ex nobis nati* de nat. deor. II 62, *quibus ortus* Phil. II 118. Dafs ferner die Verba der sinnlichen Wahrnehmung mit dem Partizipium nur bei unmittelbarer Wahrnehmung verbunden werden, wie noch immer einige Lehrbücher bestimmen, läfst sich weder aus dem Sprachgebrauch, noch durch irgend welche Gründe aus der Bedeutung des Partizipium oder jener Verba entwickeln. Ist doch zweifellos in folgendem Beispiel die Wahrnehmung eine unmittelbare, und trotzdem wird der Infinitiv gesetzt: *eum vident sedere ad latus praetoris et ad aurem . . insusurrare* Cic. in Verr. V 107, während in *ducem . . videmus intestinam aliquam cotidie perniciem rei publicae molientem* in Catil. I 5 die rein sinnliche Wahrnehmung ausgeschlossen scheint. Eine ähnliche Freiheit der Konstruktionen nach den Verben *volo*, *nolo*, *malo*, *cupio*, die neben dem Infinitiv bei gleichem Subjekt auch den acc. c. inf. zu sich nehmen dürfen, ist bei Ellendt-Seyffert (§ 167) auf den Fall beschränkt, „wenn die Erfüllung des Wunsches nicht allein vom Subjekte abhängig ist, daher besonders bei passiver Form des Prädikats". Darum soll es stets heifsen *volo hoc facere*, aber *sapientem civem me et esse et numerari volo*. Allein liegt denn wirklich die Erfüllung des Wunsches beim aktiven Infinitiv mehr in der Hand des Subjekts als bei der passiven Verbform? Sind nicht in *volo hoc facere* ebenso viele äufsere Hindernisgründe denkbar wie in *civem sapientem me dici volo*? In dem Sprachgebrauche findet diese gekünstelte Erklärung jedenfalls keinen Halt: *sese volunt posse omnia* Cic. p. Cluent. 152, *se in hac urbe florere* in Catil. II 25, *se Heracliensem esse* p. Arch. 10, *dominum se esse* de dom. 107, *se perire cuperet* p. Sulla 32, *nosmet ipsos hebescere et languere nolumus* Acad. prior. II 6, *innocentes existimari volumus* Verr. II 28, *conspici* in Pis. 60 *esse commendati* de prov. cons. 38, *amari et diligi* Verr. IV 51. Kein haltbarer Grund kann ferner die Regel stützen, dafs nach *concedo* und *permitto* nur dann der Infinitiv folgen dürfe, wenn diese Verba mit dem Dativ eines persönlichen Objekts verbunden sind (Ell.-Seyff. § 203). Ebenso sprechen die Stellen dagegen: *de re publica nisi per concilium loqui non conceditur* Caes. b. G

Digitized by Google

VI 20, *si ridere concessum sit* Cic. Tusc. disp. IV 66, *loqui . . et . . numerare concedi nullo modo potest* ib. V 31. Schlieſslich soll noch die Richtigkeit des bekannten Zusatzes zu den Verben des Fürchtens in Zweifel gezogen werden, nach denen *ut* nur dann gestattet ist, wenn diese Verba affirmativ stehen. Der Fall, daſs überhaupt mit *ut* die Verba *timendi* konstruiert werden, ist so selten, daſs derselbe aus den gesamten Reden Ciceros nur mit acht Stellen belegt werden kann. Darum dürfen nur innere Gründe die Ausschlieſsung des *ut* nach negativen Verben entscheiden, und solche aufzustellen ist unmöglich. Nun sollte die Freiheit der Konstruktion mit *ut* schon der Umstand befürworten, daſs *ne non* nur bei Cicero häufig ist, später aber sich nirgends mehr findet. Aber auch aus Cicero selbst kann der Beweis für den uneingeschränkten Gebrauch der Konjunktion gebracht werden. Denn negativen Sinn hat die Frage: *an hoc timebam, ut possum praesens sustinere?* de dom. 56, und in dem Satz *quod ei . . simulant se timere, ne verendum quidem est, ut tenere se possit, ut moderari . .* Phil. V 48 steht *ut* nach negiertem *vereri.*

In den behandelten Fällen ist die Vereinfachung des grammatischen Stoffs auſser Frage, da eine Anzahl von Regeln oder Zusätzen überflüssig wird. Den entgegengesetzten Erfolg trotz der Kürzung des Inhalts hat die Forderung, der in den neuen Lehrbüchern vielfach nachgekommen ist, daſs aus den verschiedenen Konstruktionen eines Ausdrucks die häufigste Verbindung herauszuheben und als Regel aufzustellen sei. Freilich wird die Regel über die Ortsbestimmungen mit *totus* und *locus* z. B. verkürzt, wenn dieselbe nur die Angabe enthält, daſs auf die Frage wo? der bloſse Ablativ gesetzt wird. Dadurch aber, daſs die häufige klassische Konstruktion mit der Präpositon *in* weggelassen ist, wird diese für den Schüler natürlich verboten. So zieht diese Kürzung einmal den Fehler der Ungenauigkeit nach sich; dann, statt die Regel zu vereinfachen, erschwert sie dieselbe vielmehr. Denn gerade der Gebrauch der Präposition in diesem Falle ist der naturgemäſsere und dem Schüler so geläufig, daſs erst aus der Verpönung desselben für die Regel eine Schwierigkeit erwächst. Wie demnach derartige Kürzungen auf der einen Seite keineswegs die Vereinfachung der Regel bedeuten, so drohen diese andererseits der Grammatik den gleichen Schaden zuzufügen, den ihr die dem Prinzip des Ciceronianismus entsprungene Einschnürung der Sprache gebracht hat. Aus diesem Grunde ist bei den Verben *cogere* und *prohibere* nicht allein die häufigste Konstruktion des Infinitivs anzugeben, sondern auch die berechtigten Verbindungen mit *ut* und *ne* oder *quominus* verlangen Berücksichtigung, von denen die erstere in einem Drittel der Stellen, die zweite in einem Fünftel etwa bei Cicero sich behauptet. Auch der Gebrauch des Frageadverbium *qui,* den die Grammatik auf die Verba *fieri* und *posse* beschränkt, muſs unterschiedslos für alle Verba gestattet werden, wenn man

Digitized by Google

nicht den Fehler machen will, aus der Häufigkeit der Fragen *qui fit? qui potest?* eine besondere Zugehörigkeit des Adverbium zu diesen Verben zu folgern. Aus den Cicerolexika wenigstens lassen sich etwa 30 andere Zeitwörter zählen, die mit diesem Fragewort verbunden sind. Ähnlich steht es mit der Partikel *necne*, die man nur in indirekten Fragen und ohne Verbum zuzulassen pflegt. Die erste Bestimmung findet darin, daſs die Partikel in Ciceros Reden und philosophischen Schriften nur dreimal im direkten Fragesatz vorkommt, eine obschon schwache Stütze — denn die Unanfechtbarkeit dieses Gebrauchs steht darum wohl auſser Zweifel; daſs aber ein Verbum zu *necne* treten darf, zeigt die häufige Form der disjunktiven Frage, die im zweiten Gliede das Verbum des ersten Gliedes zu wiederholen liebt: *sint illa necne sint* Cic. de fin. IV 29, *possimus necne possimus* ib. 69, *doleam necne doleam* Tusc. disp. II 29 etc. Auch das Kapitel vom Gerundium verlangt verschiedene Erweiterungen. Zunächst ist die übliche Bestimmung, daſs das Gerundium eine bevorstehende Handlung bezeichne, nicht umfassend genug; die Nominalform drückt ebenso gut die Gleichzeitigkeit aus, wie in *mens discendo alitur*, *equitandi peritissimus erat*. Dann ist der Zwang zur Anwendung des Gerundivs im Genetiv erheblich zu mildern, da wohl ebenso häufig das Gerundium mit dem Accusativ in diesem Kasus bei den Klassikern sich findet. Ferner berechtigt nichts die Zurücksetzung der Präposition *ob*, die meist von der Verbindung mit dem Gerundium ausgeschlossen wird. Bei Cicero wird dieselbe nicht selten so gebraucht, z. B. *ob rem iudicandam, ob ius dicendum, ob absolvendum, ob decreta interponenda, ob iudicandum, decernendum, imperandum, condemnandum, ob consulatum obtinendum* etc. Schlieſslich ist die Anwendung der Präposition *a* beim Gerundiv keineswegs durch die Zweideutigkeit allein bedingt, die der übliche Dativ verursachen würde. Dies beweisen Stellen wie *si etiam monendi estis a me* Cic. p. Font. 42, *a me in dicendo praetereunda non sunt* de imp. Pomp. 34, *eos . . venerandos a nobis et colendos putatis* de leg. agr. II 95, *eum numquam a me esse accusandum putavi* de har. resp. 5 etc. Keine Regel aber beschränkt die Freiheit der Sprache unberechtigter als die Bestimmung, die kaum in einer Grammatik fehlt, daſs die pronomina possessiva nur dann zu übersetzen sind, wenn die Deutlichkeit es fordert. Ein paar Beispiele müssen genügen, um bei Verwandtschaftsbezeichnungen, wo die Deutlichkeit es gar nicht erfordert, den Gebrauch des Possessivum zu bezeugen: *invito despondit ei filiam suam* Cic. p. Cluent. 179, *filium suum . . foras ad propinquum suum quendam mittit* in Verr. I 65, *utinam . . avum tuum meminisses* in Phil. I 34, *quid ego de me, de fratre meo loquar?* p. Planc. 20, *commendo vobis parvum meum filium* in Catil. IV 23.

Wenn die obigen Ausführungen den Beweis erbracht haben, daſs die Erweiterung der Regeln trotz gröſserer räumlicher

Digitized by Google

Ausdehnung den grammatischen Inhalt vereinfache, so ist schon aus diesem Grunde die Forderung berechtigt, in diese Erweiterung die häufigsten Sprachgesetze des silbernen Latein zu ziehen, soweit diese für die Schullektüre in Betracht kommen. Hierzu kommt, daſs die Beschränkung auf die Ciceronianische Syntax in der Schulgrammatik, die früher durch das Gewicht Ciceros im lateinischen Unterricht geboten schien, durch das Vortreten der Historiker in der Lektüre gänzlich den Boden verloren hat. Am dringlichsten aber spricht für die Berücksichtigung der nachciceronianischen Sprache die Erwägung, daſs wegen der Verminderung der grammatischen Unterrichtsstunden zumal in den oberen Klassen mehr wie früher der Schüler aus der Lektüre Grammatik lernen muſs. Dazu soll ihn sein Lehrbuch hinführen, während es ihm jetzt häufig genug den Weg verschlieſst. Darum darf dem Schüler nicht die Konstruktion von *invadere aliquem* und *excedere modum* verboten werden, die ihm aus der Lektüre der Livius geläufig wird. Ebenso sollte die häufige Verbindung der mit *cum* zusammengesetzten Komposita mit dem Dativ, die auch dem goldenen Latein nicht fremd ist, statthaft sein, sowie der freiere Gebrauch des gen. partit. bei neutra von Adjektiven und Ortsadverbien. Der Nominativ des Substantivs, den Livius zu *mihi in mentem venit* setzt, gilt als unklassisch. Doch findet er sich auch bei Cicero: *ut vos iudicetis huius rei ius atque actionem in mentem maioribus nostris non venisse* p. Caecin. 40, *nisi forte existimatis hanc tantam conluvionem illi tantamque eversionem civitatis in mentem subito in rostris cogitanti venire potuisse* de har. resp. 55. Um so mehr scheint die Freilassung der persönlichen Konstruktion geboten. Der gleiche Grund ist für *opus est* maſsgebend, dem man neuerdings die persönliche Konstruktion absprechen will trotz *mihi frumentum non opus est* Cic. in Verr. III 196, *bono patri familias colendi, aedificandi, ratiocinandi quidam usus opus est* de re. pub. V 4. Diese Bestimmung dürfte aber nötiger sein als die Angabe des Abl. vom Part. Perf. Passiv, die die Grammatik beibehält. Ferner müssen die Schranken fallen, mit denen der Gebrauch des dat. gerundii wegen der Abneigung Ciceros vor dieser Konstruktion begrenzt wird, wenn das Beispiel der Historiker, die diesen Kasus bevorzugen, Nachahmung verdient. Auch in dem Abschnitt über die koordinierenden Konjunktionen läſst sich eine Anzahl von Bemerkungen schon aus dem Sprachgebrauch Ciceros als zu eng gefaſst erweisen, um so nötiger scheint die Erweiterung, wenn die Historiker berücksichtigt werden. So steht zur Verbindung zweier Adjektiva oder Adverbia häufig *nec*, nicht *et non* allein, *etiam* wird dem betonten Worte ebenso gut nach wie vorgestellt, *et* findet sich in der Bedeutung „auch“ nicht ausschlieſslich beim Pronomen, und der Konjunktion *igitur* darf die erste Stelle im Satze nicht verwehrt werden. Am drückendsten aber ist der Zwang, den die Grammatik mit den Regeln über die

Digitized by Google

Finalsätze durch die Ausschlieſsung des nachciceronianischen Sprachgebrauchs ausübt. Daſs bei den Verben der Aufforderung die Konstruktion mit dem Infinitiv gleiche Berechtigung habe wie die Verbindung mit dem Konjunktiv, zeigen die Verba *iubere, vetare, velle, nolle, malle, cupere*, nach denen der acc. c. inf. zur Regel geworden ist. Doch pflegt von allen übrigen Zeitwörtern dieser Klasse nur noch *imperare* angeführt zu werden, das neben dem Konjunktiv den passiven Infinitiv zuläſst. Wenn aber die Berechtigung dieser Konstruktion in der Natur der Nominalform und in der Bedeutung, nicht in der zufälligen Form des regierenden Verbum zu suchen ist, so liegt kein Grund zur Beschränkung dieser allergewöhnlichsten Spracherscheinung des silbernen Lateins vor, besonders da ihre Existenz auch in der mustergültigen Periode der Sprache durch eine beträchtliche Zahl bisher zu wenig beachteter Beispiele bewiesen werden kann. Denn *postulare* ist in Ciceros Reden und philosophischen Schriften und bei Cäsar acht mal mit dem inf. oder acc. c. inf. verbunden, p. Quinct. 56, 86, div. in Caec. 34, in Verr. III 138, 139, de fin. III 58, Tuscul. IV 76, b. Gall. IV 16, *hortari*: *haec minora relinquere hortatur* p. Sest. 7, *monere*: *ut eum suae libidines flagitiosae facere monebant (Var. admonebant)* in Verr. III 63, *ratio ipsa monet amicitias comparare* de fin. I 66, *Philippus . . vitare monebatur* de fato 5, *praecipere*: *iustitia . . praecipit parcere . . consulere . . reddere . . tangere* de re publ. III 24. So dürfte auch bei der ängstlichsten Berücksichtigung des klassischen Sprachgebrauchs nichts gegen die Verallgemeinerung der Konstruktion dieser Verba auszusetzen sein, mit welcher einer der störendsten Gegensätze zum silbernen Latein beseitigt wird.

Die besprochenen Maſsnahmen zielen nach der Vereinfachung des grammatischen Inhalts, ohne an der bisherigen Gestalt des Lehrbuchs wesentliche Änderungen vorzunehmen: den vollständigen Umbau der Syntax jedoch macht die Forderung nötig, als Grundlage für die grammatische Unterweisung die Muttersprache hinzustellen, so daſs die besondere Behandlung der in beiden Sprachen übereinstimmenden Gesetze in der lateinischen Grammatik überflüssig wird. Die Unhaltbarkeit dieser Methode ist von Eichner in dem Aufsatze: Zur Umgestaltung des lateinischen Unterrichts (Berlin 1888, Gärtner) überzeugend nachgewiesen worden. Wenn aber auch die durchgehende Vermittlung der deutschen Sprache für den grammatischen Unterricht unmöglich ist, so scheint doch im einzelnen die Aufgabe noch lohnend genug, die Regeln durch Ausscheidung gleichartiger Konstruktionen zu entlasten. Warum sollte man nicht, so lieſse sich argumentieren, in dem Abschnitt über die Konzessivsätze z. B. die Bestimmungen über *quamquam, etsi, tametsi* fortlassen, da der Schüler in der Anwendung dieser Konjunktionen nicht fehlgehen kann? Dagegen muſs erstens eingewendet werden, daſs eine solche Kürzung rein äuſserlich ist und die Regel um nichts vereinfacht, da die ausgeschiedenen

Digitized by Google

Konjunktionen und ihr Gebrauch dem Schüler ja doch gegenwärtig sein müssen. Wenn ferner nur diejenigen Konjunktionen angeführt werden, deren Konstruktion vom Deutschen abweicht, so kommen die nicht behandelten in dem grammatischen Unterricht zu kurz und werden, falls sie nicht die Lektüre stützt, ganz verdrängt. Die Grammatik aber darf sich mit der einfachen Angabe der Konstruktionen nicht begnügen, sondern mufs, wo es angeht, das Verständnis so weit zu vertiefen suchen, dafs der Zusammenhang und die Notwendigkeit der Sprachgesetze vor allem begriffen wird. Und wie sollte diese wichtigste Aufgabe zu lösen sein, wenn die zufällige Übereinstimmung der Konstruktionen in beiden Sprachen diese der Behandlung in der lateinischen Grammatik entzieht?

Andere mannigfache Neuerungen, die ebenso die Form wie den Inhalt der Grammatik betreffen, hängen von der veränderten Stellung ab, die dem Lehrbuch im grammatischen Unterricht zugewiesen werden soll. Bisher wurde der stärkste Nachdruck auf den grammatischen Stoff gelegt, die Form der Regel befriedigte, wenn sie nur das Sprachgesetz zum deutlichen Ausdruck brachte. Neuerdings aber ist bei dem allgemeinen Streben nach Verbesserung der Methode der Fassung der Regeln weit gröfsere Aufmerksamkeit zugewandt und hat bis zu der extremen Forderung geführt, dafs die Schulgrammatik ein „Lernbuch" sein müsse, also nur den gedächtnismäfsig anzueignenden Stoff in einer zum Lernen fixierten Form zu bringen habe. Wenn in der That für den grammatischen Unterricht die Regeln genügten, mit deren Einprägung derselbe auf der Unter-Secunda zu einem vorläufigen Abschlufs gebracht werden soll, so wäre diese Stoffverminderung dankenswert. Aber auch bei der äufsersten Beschränkung der Aufgaben, die die neuen Lehrpläne stellen (S. 24), der gelegentlichen Erweiterung des Gelernten, der induktiven Ableitung stilistischer Eigentümlichkeiten ist die Unterstützung des Lehrbuchs in keinem Falle zu entbehren. Auch wenn die Regel noch so deutlich durch Induktion gewonnen wird, so kann man doch auf ihren Besitz nur rechnen, falls sie durch mehrfache Wiederholungen befestigt werden kann. So lange man also das eingehende Verständnis der Sprache bei der Lektüre als ein unverrückbares Ziel des Unterrichts hinstellt, so lange wird das Lehrbuch, das nur den elementaren Lernstoff bietet, einen wichtigen Teil seiner Aufgabe nicht erfüllen. Was ferner die Form der Regeln betrifft, so mufs die klare und präzise Fassung derselben dem Unterrichte erheblichen Nutzen bringen, und in dieser Beziehung ist auch ein entschiedener Fortschritt der heutigen Grammatik zu verzeichnen. Diese Verbesserung aber kann dem Unterrichte nicht zu gute kommen, wenn man verlangt, wie es vielfach geschieht, dafs in der gegebenen Fassung nun auch die Regel auswendig gelernt wird. Denn erstens ist bei einem Lehrbuch, das den Schüler

Digitized by Google

durch alle Klassen begleitet, eine Bearbeitung unmöglich, die den einzelnen Regeln einen der Stufe des Lernenden entsprechenden Ausdruck zu geben vermöchte, ohne daſs die Form eine unerträgliche Buntscheckigkeit erhält. Bei der Behandlung des abl. absol. z. B. kann die Grammatik natürlich nur ein gereifteres Verständnis berücksichtigen, den Anfänger in diesen Sprachgebrauch einzuführen und ihm die Erkenntnis seines Wesens zu ermöglichen, das ist Sache des Lehrers. Ein richtig angelegter grammatischer Unterricht aber wird die gedächtnismäſsige Einprägung der Regel nach ihrem Wortlaut überhaupt verwerfen. Ist die Regel bis zu ihrem vollen Verständnis durchgearbeitet worden, so fällt dem Lehrbuch die Aufgabe zu, dem Schüler für die Wiederholung die nötigen Haltepunkte zu geben. Man begiebt sich nun einer sehr wichtigen Geistesgymnastik, wenn bei der Befestigung der Regel der Wortlaut derselben von dem Schüler verlangt wird, statt ihn durch ausgiebige Fragestellung zum schnellen Denken zu zwingen und nach Erschöpfung der Einzelheiten ihn in eigener Arbeit die Form des behandelten Sprachgesetzes finden zu lehren. Wenn man dann noch zugiebt, daſs das Wissen der Regel keineswegs von der Beherrschung ihres Wortlauts abhängt, die Form vielmehr sich schnell verflüchtigt, während ihr Inhalt zurückbleibt, so muſs das Auswendiglernen von Regeln als unnötig und darum als eine Belastung des grammatischen Unterrichts angesehen werden. Ob selbst das Lernen der Lehrbeispiele den erwarteten Nutzen bringt, ist eine nicht unbedingt zu bejahende Frage. Die Schwierigkeit bei der Wahl treffender Sätze ist keine geringe: er soll ein Muster besten Lateins sein, ein möglichst reicher Inhalt wird von ihm verlangt, und vor allem muſs er die Regel klar zum Ausdruck bringen. Diese Forderungen schienen am besten den Klassikern entnommene Stellen zu erfüllen, die für den besonderen Zweck der Regel zugestutzt wurden. Die vielen Unzuträglichkeiten, welche solche Lehrbeispiele mit sich brachten, haben einige Lehrbücher zu beseitigen versucht, indem sie die Herkunft der Stelle angeben oder, wo es nötig ist, den Zusammenhang derselben kurz erläutern. Auch wurde der Vorschlag gemacht und in einer Grammatik bereits befolgt, bei der Wahl klassischer Stellen den Beispielen den Vorzug zu geben, welche verschiedene Konstruktionen enthielten und daher mehrere Regeln zugleich illustrieren könnten. Immer bleibt aber der Übelstand, daſs das Lehrbeispiel zu umfangreich wird, wenn es einen gewissen Inhalt bieten soll, und wird es angemessen gekürzt, seinen Inhalt einbüſst, wie der Satz zum acc. c. inf. gerund. *petebant legati a Caesare, ut, si forte statuisset Aduatucos esse conservandos, ne se armis despoliaret* und das Beispiel zu *supplicare: Caesari Cicero pro amicissimo Marcello supplicavit* zeigen mag. Nun ist das umfangreiche Lehrbeispiel zum Gebrauche wenig geeignet, weil es den Einblick in die Konstruktion behindert, die gedächtnismäſsige Aneignung erschwert und, wie

Digitized by Google

die Praxis täglich zeigt, die Rückerinnerung an die Regel aus seinem Wortlaut kaum jemals erzielen läſst. Wenn man daher die möglichste Kürze des Lehrbeispiels für seine nötigste Eigenschaft ansieht, so muſs die Neuerung, die jetzt in der Grammatik immer mehr Platz greift, die Billigung für den Unterricht finden, daſs mit den einfachsten Verbindungen, wie *peritus artis, supplico regi, timeo ne venias, non dubito quin venias* etc. die Anwendung der Regel am besten verständlich gemacht wird. Unberechtigt aber ist die Abneigung gegen die gereimten Genusregeln, die manche Lehrbücher als alten Zopf schon ausgeschieden haben. Daſs dem Quintaner die Nutzanwendung der Reimregeln schwer wird und bisweilen über sein Vermögen geht, kann nicht geleugnet werden. Doch darum dürfen die Vorteile einer sichern Kenntnis derselben in der Folgezeit nicht gering angeschlagen werden. Nimmt ja der Lehrer wohl auch einmal zu ihnen Zuflucht, um sich über ein Genus zu versichern. Für die Reimregel ist als Ersatz das Auskunftsmittel versucht, das Genus der in Betracht kommenden Substantiva durch zugefügte Adjektiva einzuprägen z. B. *sol lucidus, sal Atticus, orbis rotundus*. Wie unzulänglich diese Aushülfe ist, bedarf keines Beweises. Was man aber auch über den Wert dieser Methode urteilen mag, jedenfalls darf das Lehrbuch einen neuen Weg nur dann einschlagen, wenn der frühere allgemein verurteilt ist, oder ist verpflichtet, bei geteilten Stimmen die verschiedenen Methoden zu berücksichtigen, wie dies bei den Genusregeln einige Lehrbücher thun. Überhaupt verleitet das Streben nach methodischer Vervollkommnung oft zu einer so subjektiven Behandlung der einzelnen Abschnitte, daſs die Grammatik kaum von einem Lehrerkollegium, geschweige denn von einem gröſseren Kreise von Anstalten mit Übereinstimmung der Fachlehrer gebraucht werden kann. So lange aber zum Glück für den gymnasialen Unterricht ein einheitlicher Lehrgang in den einzelnen Disziplinen nicht vorgeschrieben ist, und im besonderen in der lateinischen Grammatik die Mannigfaltigkeit der Methoden gerade als ein Vorzug angesehen wird, so lange hat sich die Schulgrammatik auf die objektive Darstellung des Stoffs zu beschränken, wenn sie nicht diese Freiheit empfindlich behindern will. Aus diesem Grunde ist schon die Stoffverteilung auf die einzelnen Klassen, welche einigen Lehrbüchern mitgegeben ist, zu verwerfen. Überdies ist die einheitliche Regelung dieser Frage ebenso zwecklos wie unmöglich. In vielen Fällen kann die Zuweisung der Regel, wenn die Schwierigkeit ihres Inhalts entscheiden soll, nur willkürlich sein: im übrigen braucht jede Anstalt eine eigene Pensenverteilung, die nach den gegebenen Verhältnissen, der Gröſse und Befähigung der Klassen, dem Grade der Vorbildung, der Ausdehnung des Schuljahres verschieden ausfallen und wechseln muſs. Auch eine neue Form der Regel, die dem Auffassungsvermögen des Schülers näher treten will, kann nicht gebilligt werden. Entweder wird der Lernende

Digitized by Google

ermahnt z. B: „Merke besonders als abweichend vom Deutschen mit dem abl. instr. die Verba *utor fruor* etc. Merke besonders *rerum potiri*; aber: *imperio Graeciae potiri*“, oder die Satzform wird ganz aufgegeben wie in „*mihi opus est libris* (unpers.), *mihi opus sunt libri* (persönl.) ich habe Bücher nötig“. Ob im ersten Fall der Imperativ mehr vermag als der Indikativ, ist mehr wie fraglich, dafs aber die Regel durch einen Satz ausgedrückt wird, ist durchaus zu verlangen. Am seltsamsten jedoch müssen an den Schüler gerichtete Anweisungen folgender Art erscheinen: „Gieb die obigen Sätze in dieser Form wieder. Mache auch die anderen Beispiele abhängig. Verwandle folgende Sätze in oratio recta“ u. s. w. Solche Bemerkungen haben in der Grammatik keinen Platz; sie können doch nur dem Lehrer als Fingerzeige dienen und sind dann in einer Anleitung zum grammatischen Unterricht an rechter Stelle. Viel bedenklicher noch als diese Übertreibungen, mit denen das Streben nach Methode gar zu gern über das Ziel schiefst, ist die andere Folge der Überschätzung der Form, eine gewisse Gleichgültigkeit gegen den Inhalt, die selbst vor grammatischen Ungereimtheiten nicht zurückschreckt, wenn sie darin ein Mittel zum leichteren Verständnis erblickt. So ist in einer neueren Grammatik der Versuch gemacht, bei der Konjugation die zusammengesetzten Infinitivformen durch Übereinstimmung mit dem Deutschen dem Anfänger mundgerechter zu machen; in der Tabelle wird die Verbform also persönlich angeführt: *amatus, a um esse, amaturus, a, um esse* u. s. w. Es liefse sich unschwer beweisen, dafs die anfängliche Erleichterung wett gemacht wird durch die gröfsten Unzuträglichkeiten, die bei entwickelterem Verständnis die Einprägung grammatisch unmöglicher Verbindungen nach sich ziehen würde. Aber auch ohne diese Folge mufs ein Prinzip, das von einem Fehler ausgeht, an sich als ganz verkehrt erscheinen. Ebenso wenig wird man demselben Verfasser beistimmen können, wenn er in dem Streben nach Vereinfachung für die Deklination und die Konjugation eine eigene Lehre aufstellt, die mit den Ergebnissen der Wissenschaft in schärfstem Widerspruche steht. Beim Nomen sowohl wie beim Verbum wird von dem Wortstock ausgegangen, an den die Endungen ohne weiteres treten. Dementsprechend ist beim Verbum abgeteilt *laud-o, mon-eo, aud-io,* beim Imperfektum gar werden die zusammengehörigen Bestandteile mehrfach zerrissen *laud-ab-am*, *aud-ieb-am*. Auch in der Deklination ist vom Stamm keine Rede; die Endungen *a*, *us*, *um*, *es* im Nominativ werden den Kasusendungen gleichgesetzt und vom Substantiv abgetrennt. Diese Anordnung versagt bei der dritten Deklination gänzlich. Weil hier eine Unterscheidung der Stämme notwendig ist, so wird die regelrechte Behandlung der konsonantischen und vokalischen Deklination aufgegeben, und eine Einteilung nach Substantiven und Adjektiven ohne jede Berechtigung getroffen. Gegenüber solcher Zurücksetzung der Wissenschaft

Digitized by Google

muſs gerade in dem Gebiete der Formenlehre bei einer Reihe neuerer Lehrbücher der auſserordentliche Fortschritt hervorgehoben werden, der durch die engste Beziehung zu den Resultaten der grammatischen Forschung erreicht ist. Dieser lange vernachlässigte Teil der Grammatik mit der Menge von Regeln, die unberührt von den Ergebnissen der jüngst erblühten Wissenschaft aus alter Zeit traditionell weiter übernommen wurden, hat durch die Bemühungen Wageners, Landgraſs, Harres eine ganz veränderte Gestalt gewonnen. Die Vorzüge der neuen Behandlung mögen an der dritten Deklination gezeigt werden. Bisher wurden als Paradigmen der dritten Deklination konsonantische Stämme gewählt, die Deklination der Vokalstämme fiel fort, die abweichenden Kasus fügte man unter den Unregelmäſsigkeiten der Deklination zusammen. Darum muſste der gen. plur. der parisyllaba z. B. als Ausnahme gelernt werden, von der wiederum als Ausnahme der gen. auf *um* von den Substantiven *canis*, *pater*, *mater* etc. zu merken war. Es bedeutet also eine wesentliche Vereinfachung, wenn auch die vokalische Deklination als regelmäſsige behandelt wird, zumal da die Unterscheidung der Stämme als gleich- und ungleichsilbige ohnehin für die Genusregeln nötig ist. Vor allen Dingen aber hat diese Art der Behandlung, die an Stelle der toten Regel die Gesetzmäſsigkeit der Sprache betont, den groſsen Vorzug einer weit intensiveren Vertiefung des grammatischen Verständnisses für sich und gewährt auſserdem den Nutzen für die griechische Formenlehre, die das neue Prinzip der lateinischen Grammatik schon lange befolgt hat, den Schüler besser auszurüsten.

Es bleibt noch übrig, von den mannigfachen Vorschlägen und Versuchen einer neuen Anordnung des grammatischen Stoffs zu berichten. Die kunstlose Disposition der Syntax, welcher die grammatischen Lehrbücher mit geringen Abweichungen folgen, geht von dem Nomen in seinen verschiedenen Beziehungen zum Satz aus und behandelt dasselbe als Subjekt, Prädikat, Attribut und Apposition; dann folgt der Gebrauch der Kasus, woran als Anhang die Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen angefügt werden. Die Syntax des Verbums umfaſst hierauf den gesamten Rest der Satzlehre. Sie beginnt mit den Nominalformen des Zeitworts, Infinitiv, acc. c. infin., participium, gerundium, gerundivum, supinum, bringt die Lehre der Tempora in Haupt- und Nebensätzen und behandelt die Modi in unabhängigen und abhängigen Sätzen. In diesem Abschnitt werden die Final-, Konsekutiv-, Temporal-, Kausal-, Kondizional-, Konsessiv-, Komparativ-, Relativ- und Fragesätze aneinandergereiht. Besondere Kapitel sind nötig für die oratio obliqua, die beiordnenden Konjunktionen und die Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Redeteile. Von dieser Einteilung urteilt Eichner in seiner bereits angeführten Schrift, daſs sie unzulänglich und nicht mehr zeitgemäſs sei. Er verlangt eine wissenschaftliche Behandlungsweise (S. 22), die in der „Wort-

Digitized by Google

syntax“ nicht von dem regierten Worte, wie es jetzt geschieht, sondern von dem regierenden ausgehen und das Satzverhältnis prüfen müsse, in welchem das regierte Wort zu diesem steht. In der Tempus- und Moduslehre (S. 51) soll das einheitliche Wesen so bestimmt und klar in den Vordergrund treten, dafs daraus die einzelnen Erscheinungsformen (z. B. im Hauptsatz oder Nebensatz, im Behauptungs-, Heische- oder Fragesatz, im Konjunktionssatz mit seinen Abarten, im Relativ- und indirekten Fragesatz) sicher und leicht abgeleitet werden können. Von diesem Verfahren, durch welches dem Sprachunterrichte der Stempel einer wissenschaftlichen Behandlungsweise aufgedrückt werde, erhofft der Verfasser eine vollständige Umgestaltung des lateinischen Unterrichts. Das neue Prinzip ist am konsequentesten und mit dem gröfsten Geschick in der Syntax von Schmalz durchgeführt worden und soll deshalb hier auf seinen praktischen Wert geprüft werden. Die Kasuslehre ist folgendermafsen angeordnet. Der erste Abschnitt handelt vom Subjekt und Prädikat; dann folgen als „Bestimmungen zum Substantiv“ die Apposition, das adjektivische Attribut, das attributiv gebrauchte Partizip, der gen. definitivus. possessivus, subiectivus oder obiectivus, der gen. obi. noch Partizipien und Adjektiven. der gen. qualitatis, der abl. qualitatis, der gen. partitivus und attributive präpositionale Wendungen. Daran werden gereiht die Prädikatsbestimmungen durch einen Objektskasus (Accus. Dat. Genet.) und durch einen adverbialen Kasus (abl. sociativus, instrumenti, separativus). Das nächste Kapitel enthält eineu Anhang über den Lokativ und die Orts- und Zeitbestimmungen. Den Schlufs bilden die Prädikatsbestimmungen durch Prädikativa, die als veränderliche und unveränderliche geschieden werden. Veränderlich sind als Subjekts- und Objektsprädikativa die subst. personalia, Adjektiva und Partizipia, das Subjektsprädikativum steht bei *esse*, *fieri*, *existimari*, *dici* etc. und beim abl. absol., das Objektsprädikativum bei *videre*, *ducere*, *putare* etc., als partic. praes. bei den Werben der Wahrnehmung, als partic. perf. pass. bei *habere*, *tenere*, als Gerundivum nach *curo*, *do*, *trado* etc., als Akkus. des Ausrufs und bei *uti* und *nasci* im Abl. Das unveränderliche Prädikativum erscheint als gen. bei *esse*, als abl. qual., als gen. pretii und als prädikativer Dativ. So sehr man auch bei dieser Einteilung bewundern mag, dafs die stete Beziehung des Wortes zum Satz bis ins kleinste erreicht ist, so wenig scheint doch dieselbe geeignet, der Schulgrammatik zu Grunde gelegt zu werden. Beim Genetiv also will Eichner die verschiedenen Spezies des Kasus nicht ganz unbeachtet lassen, aber für später vorbehalten; zunächst soll die Regel genügen: „Das substantivische Attribut kommt in den Genetiv“ (S. 23). Das Zusammenwerfen aber der einzelnen Arten des Genetivs ist durchaus zu vermeiden, erstens weil die Abweichungen in der Konstruktion, z. B. beim gen. subiect. und obiect., die genaue

Digitized by Google

Unterscheidung derselben verlangen; zweitens ist das doch nicht das erste Ziel des grammatischen Unterrichts, das Treffen der Konstruktion allein zu ermöglichen, sondern das geistbildende Moment liegt gerade in der Unterscheidung der Arten, aus welcher das Verständnis des Ganzen erwachsen mufs. Deshalb ist auch mit Recht in der Syntax von Schmalz bei der neuen Anordnung des Stoffs die Trennung der Regeln beibehalten. Dann aber bringt diese Einteilung, wenn anders dieselbe dem Schüler zum Verständnis gebracht werden soll, dem grammatischen Unterricht eine beträchtliche Belastung. Denn zu dem bisherigen unverkürzten Pensum kommen die mannigfachen Beziehungen des Worts zum Satz hinzu, von denen viele, wie die angeführte Zusammenstellung zeigt, weit über das Fassungsvermögen des Lernenden gehen dürften. In keinem Falle wird der Quartaner im stande sein, die verschiedenen Arten des Genetivs z. B. auch noch in ihrem Verhältnis zum Satze einzuordnen. Auf welcher Stufe aber soll denn diese Aufgabe bei der knapp bemessenen Zeit gelöst werden? Am deutlichsten zeigt sich die Unhaltbarkeit des Prinzips aus der unvermeidbaren Konsequenz desselben, dafs zusammengehörige Spracherscheinungen, die sich gegenseitig stützen und zur Erläuterung zusammengefügt werden müssen, weit auseinander gerissen werden. So zerfällt der Genetiv in drei getrennte Abschnitte, von denen der erste die gen. def., possess., subiect., obiect., qualit., und partit. als Bestimmungen zum Substantiv umfafst; der zweite enthält die Prädikatsbestimmungen durch den Objektskasus bei den Verben des Erinnerns, *piget, pudet* etc., *interest* und *refert* und den verba iudicialia, dann folgen als unveränderliche Prädikativa der gen. bei *esse* zur Bezeichnung einer Eigenschaft, eines Eigentümers etc., der gen. qualit. und der gen. pretii. Wegen der Gleichartigkeit der Konstruktion jedoch empfiehlt es sich viel mehr, die Regel von den Verben der Erinnerung aus der Satzbeziehung heraus zu lösen und mit den anderen Arten des gen. obiect. zu vereinigen, weil diese gerade am besten das Verständnis seines Wesens zu vermitteln vermag: *obliviscor iniurias, iniuriarum, amans patriae, cupidus gloriae, amor patriae.* Und ganz verwerflich erscheint die Absonderung der unveränderlichen Prädikativa. Das Merkmal dieser Genetive als Prädikatsbestimmung mufs geradezu die Auffassung der einzelnen Fälle verwirren. Denn in dem Satz *liber est patris* ist der Genetiv nicht lediglich Bestimmung zu *est,* sondern von dem bei *est* wirkenden Prädikatsnomen regiert, daher *liber est meus*, und ebenso sind die freieren Konstruktionen *sapientis est* und die Bestimmungen des Worts als gen. subiectivi zu erklären. In gleicher Weise haben Versuche einer Umgestaltung der Satzlehre zu keinem befriedigenden Resultat geführt. Wäre es möglich die Lehre von den Tempora und Modi im Lateinischen derart zu erschöpfen, dafs ihre Eigenart uns ganz klar liegt, so wäre dadurch die Behandlung der meisten Nebensätze

Digitized by Google

überflüssig. Da aber ein solcher Grad der Auffassung nicht erreicht werden kann, so sind Einzelbestimmungen über ihren Gebrauch in den verschiedenen Satzarten durchaus geboten. Der Trennung in Haupt- und Nebensätze, wie sie mehrfach versucht ist, widerstreben die Temporal-, Kondizional-, Komparativ-Fragesätze und die oratio obliqua, wo die zusammenhängende Betrachtung der Satzgefüge oder der unabhängigen und regierten Sätze unabweisbar erscheint. Bemerkenswert ist noch eine neue Anordnung der deutschen Infinitiv- und „dafs"-Sätze in der Grammatik von Waldeck. Von dem Inhalt des abhängigen Satzes ausgehend, stellt derselbe die Regel auf, dafs der acc. c. inf. abhängige Urteile als Gesagtes und Empfundenes, das finale *ut* das abhängige Begehren bezeichnet. In der That ist es nötig, den Schüler von vornherein und nicht erst bei Durchnahme der oratio obliqua, wie es zu geschehen pflegt, an die Prüfung des abhängigen Satzes zu gewöhnen. Dann läfst sich auch die Regel über die Finalsätze so weit vereinfachen, dafs die übliche Zusammenstellung der Verba, nach denen *ut* zu setzen ist, fortfallen kann. Allein für den acc. c. inf. ist die Bestimmung, dafs derselbe abhängige Urteile als Gesagtes und Empfundenes bezeichne, nicht umfassend genug und wird seiner Natur nicht gerecht. Er darf nur in der üblichen Weise als Nominativ oder Akkusativ der substantivischen Nominalform des Verbums erklärt werden; und diese Nominalform bezeichnet keineswegs das abhängige Urteil allein, sondern ebenso gut das abhängige Begehren. Denn die Bedeutung derselben wird, wie bei jedem andern Substantiv, lediglich durch das regierende Verbum bestimmt. Darum mufs man auf der substantivischen Natur des Infinitivs fufsend, in dem Beispiel *video*, *dico* etc. *te venire* den Infinitiv dem entsprechenden Substantiv gleichsetzen und daraus entwickeln, dafs die Nominalform ein Urteil ausdrücken mufs, während bei *volo, iubeo* etc. *te venire* der Infinitiv wegen der Bedeutung der regierenden Verba einem Aufforderungssatz gleichkommt.

Wenn diese Ausführungen nicht fehlgehen, so dürfte der Beweis gebracht sein, dafs die Versuche einer neuen Anordnung des Lehrstoffs zu keinem Resultate führen. Um so nachdrücklicher mufs dem Ziel dieser Versuche, der Vertiefung des grammatischen Unterrichts, auf einem anderen noch wenig betretenen Wege nachgestrebt werden. Das eindringendere Verständnis einer Spracherscheinung ist nicht aus der Beziehung derselben zum Satz zu gewinnen, sondern verlangt die Entwicklung der Regel und ihre Verknüpfung mit verwandten Ausdrucksformen. Wie sollte z. B. eine klare Auffassung von der Konjunktion *quin* bei der üblichen Zusammenstellung erreicht werden, wo *quin* gleich *qui non, quod non*, dann gleich *ut non* nach *facere non possum* und nach einzelnen Ausdrücken den deutschen Infinitiv- und „dafs"-Satz vertretend aufgereiht ist. Der Gebrauch der Kon-

Digitized by Google

junktion muſs aus ihrer ursprünglichen Bedeutung warum nicht?, die der Schüler beim Imperativ kennen lernt, entwickelt werden. Aus derselben ergiebt sich die Anwendung von *quin* und *quin etiam* in Hauptsätzen zur Hervorhebung des Gedankens, ebenso von *non quin* im Kausalsatze gleich *non quo non*. Dann steht das Frageadverb im indirekten Fragesatze nach *non dubitare*, *nihil causae est* und ähnlichen Ausdrücken. In allen anderen Fällen ist *quin* gleich *ut non*, mit dem die Konjunktion der Bedeutung nach verwandt ist. Auch wo im Deutschen mit dem Infinitiv ohne Negation übersetzt werden muſs, ist der negative Sinn des Folgesatzes leicht zu erklären, wie in *temperare non potuit, quin . . argentum tractaret* Cic. in Verr. IV 34, daſs er das Silbergerät nicht anfaſste, soweit konnte er sich nicht beherrschen.

Verbesserungsfähig also ist die Schulgrammatik, und viele Aufgaben hat noch wissenschaftliche Forschung und pädagogische Kunst zu lösen, aber an ihren alten bewährten Grundsätzen darf nicht gerüttelt werden. Je mehr die gegenwärtige Strömung dahin strebt, auf unerprobter Grundlage umfassende Neuerungen zu versuchen, um so nötiger ist die vorsichtige Prüfung derselben, damit der schwer betroffene grammatische Unterricht nicht noch gröſseren Schaden erleide.

Königsberg i. Pr. G. von Kobilinski.

Wozu lehren wir die neue Orthographie?

Non scholae, sed vitae discendum! Das ist zweifellos der treibende Gedanke bei allen auf die Verbesserung des Schulwesens gerichteten Bestrebungen unserer Zeit, wie weit auch die Ansichten über das, was für das Leben nötig und heilsam ist, auseinandergehen mögen. Auch die neuen Lehrpläne wollen den Forderungen jenes Gedankens gerecht werden, indem sie vielfach anstatt eines toten Wissens ein lebendiges Können verlangen. Es hätte in der Konsequenz dieses Gedankens gelegen, wenn man die Einführung der neuen Lehrpläne benutzt hätte, um auf einem Gebiete des Unterrichts Wandel zu schaffen, wo thatsächlich zur Zeit der entgegengesetzte Grundsatz zu herrschen scheint, so daſs man mit Seneca ausrufen möchte: Non vitae, sed scholae discimus. Das ist das Gebiet der Orthographie.

Seit 14 Jahren sind die Lehrer an sämtlichen Volks- und höheren Schulen verpflichtet, die neue Orthographie zu lehren, die ganze deutsche Jugend muſs sie lernen. Wozu? Damit sie in der Schule, und nur in der Schule, angewendet werde; so scheint es wenigstens. Denn die Lehrer sollen in ihrem amtlichen

Digitized by Google

Verkehr mit derselben Behörde, die ihnen die Unterweisung in der neuen Orthographie zur Pflicht macht und die bei der Abschluſs- und Entlassungsprüfung darauf zu achten hat, daſs die Schüler in der Orthographie — natürlich in der in der Schule gelehrten „neuen“ — sicher seien, eben diese Orthographie nicht anwenden. Und die Schüler? Sobald sie aus der „Schule“ in das „Leben“ treten, haben sie nichts Eiligeres zu thun als die erlernte Othographie wieder zu verlernen, wenn sie nicht von ihren Lehrherren und von ihren amtlichen Vorgesetzten als junge Leute, die „nicht einmal orthographisch richtig schreiben“ können, gescholten werden wollen.

Wie sollte es da nicht so scheinen, als ob die neue Orthographie wirklich nur eine Schulorthographie sein solle, gleichsam eine Blechmarke, die innerhalb der Schule vollen Wert, aber drauſsen im Leben keinen Kurs habe. Aber es scheint doch nur so. Der gegenwärtig herrschende Zustand ist so widersinnig, daſs er unmöglich beabsichtigt sein kann. Er ist nur die Folge von Umständen und Einwirkungen, deren Beseitigung nicht in der Macht unserer höchsten Unterrichtsbehörden lag. Es ist also nicht ganz richtig, wenn Professor E. Schmolling auf S. 530 des vorigen Jahrganges dieser Zeitschrift sagt, die Behörden „verschmähen“ die neue Schreibung. Sie verschmähen sie nicht, sondern sie haben ihre Einführung in den amtlichen Verkehr und damit in das Leben nicht durchsetzen können. Es ist ganz undenkbar, daſs die höchsten Unterrichtsbehörden der verschiedenen deutschen Staaten die neue Orthographie in die Schulen eingeführt haben sollten ohne die bestimmte Aussicht, sie auch in das Leben einführen zu können, oder gar mit der Absicht, sie vom Leben auszuschlieſsen. Daher erscheint es auch überflüssig, zur „Erklärung ihres Verhaltens“, d. h. ihrer „Abweisung der neuen Schreibweise“ neben dem „Trägheitsgesetz“ die Mängel der Schulorthographie ins Feld zu führen. Es ist vielmehr von der Annahme auszugehen, daſs die genannten Behörden die ganz bestimmte Absicht gehabt haben, der neuen Orthographie durch ihre Einführung in die Schule den Weg in das öffentliche Leben zu bahnen, und daſs sie ferner der Ansicht gewesen sind, die von ihnen in die Schulen eingeführte Orthographie sei trotz ihrer Mängel die beste, die zur Zeit zu haben sei.

Wer bisher die Ausführung der zweifellos vorhandenen Absicht unserer Schulleitung vereitelt hat, ist allgemein bekannt. Kein vernünftiger Mensch zweifelte daran, daſs die zunächst für die Schulen amtlich angeordnete Schreibweise über kurz oder lang auch für den amtlichen Verkehr überhaupt angeordnet werden und so allmählich auch in den Privatverkehr Eingang finden würde. Schon war alles im besten Gang. „Schon hatten“, wie Schmolling a. a. O. sehr richtig sagt, „einige Behörden, wie das Reichsgericht in seinen gedruckten Entscheidungen, die

Digitized by Google

neue Rechtschreibung angenommen, schon erschienen mehrere selbst militärische Zeitschriften in derselben — da macht ein ehedem übermächtiger Wille einen Strich durch das Ganze".

Leicht ertrug man damals diese Äuſserung eines übermächtigen Willens, dem man so unendlich viel verdankte. Durfte man doch hoffen, es handle sich nur um eine kurze Übergangszeit, und wenn erst die Schülergeneration, die eben damals in die Schule eingetreten sei, in das Leben übergehe, so werde sich von selbst die Notwendigkeit ergeben, das auf amtliche Vorschrift hin in der Schule Gelernte auch für den amtlichen Verkehr vorzuschreiben, oder wenigstens zuzulassen. Gerade war die Frist, die man etwa als Übergangszeit angenommen hatte — die für den Besuch der Gymnasien und der ihnen gleichstehenden höheren Lehranstalten erforderliche Zeit von 9 bis 10 Jahren —, abgelaufen, als jene „übermächtige" Persönlichkeit von der Stelle abtrat, wo ihr Wille Gesetz war. Daſs nun zunächst weder die maſsgebenden Behörden an dem bestehenden Zustand etwas ändern, noch die Vertreter der Schule auf die Unerträglichkeit dieses Zustandes hinweisen mochten, wer könnte das nicht verstehen und billigen! Aber es kann doch nicht immer so bleiben, wie es jetzt ist. Und je länger es so bleibt, um so schlimmer ist es. Mit vollem Recht sagt Schmolling a. a. O., daſs unter dem gegenwärtigen Zustande das Ansehen der Schule stark erschüttert werde. Der Ausdruck ist sicherlich nicht zu stark. Mit jedem Jahrgang, der die Schule verläſst, mehrt sich die Zahl derjenigen, die in nur zu deutlichen Worten ihrem Unwillen darüber Luft machen, daſs sie in der Schule mit heiſsem Bemühen etwas lernen müssen, was ihnen im Leben als grobe Unwissenheit ausgelegt wird. Und wer wollte es den Schülern, ja wer wollte es den Lehrern verargen, wenn sie angesichts der Thatsache, daſs gegenwärtig die Schulorthographie nur in futuram oblivionem gelernt wird, diesem Gegenstande wenig oder gar kein Interesse entgegenbringen!

Und durch die Einführung der neuen Lehrpläne ist die Lage der Dinge noch schlimmer, die Geringschätzung der Orthographie bei den Schülern noch gröſser geworden. Bei der Stellung, die die Behörden zur neuen Orthographie einnehmen, ist es nicht zu verwundern, wenn selbst Lehrer, sofern sie nur keine deutschen Arbeiten zu korrigieren hatten, keinen Wert darauf legten, sich eine sichere Kenntnis der neuen Schreibweise anzueignen. Jetzt aber hat jeder Lehrer deutsche Arbeiten zu korrigieren, seien es nun Übersetzungen aus einer fremden Sprache in das Deutsche, oder kleine freie Arbeiten, wie sie in fast allen Fächern jetzt gemacht werden sollen. Da kann man es denn erleben, daſs all der Wirrwarr, dem die amtlich festgesetzte Orthographie hatte ein Ende machen sollen, seine fröhliche Auferstehung feiert, indem der eine Lehrer als Fehler anstreicht, was der andere verlangt hat, und umgekehrt. Zu welchen Widerwärtigkeiten das führt,

Digitized by Google

und wie es das Ansehen der Schule schädigen muſs, das liegt auf der Hand. Die Schüler sehen, daſs ein Teil der Lehrer selbst nicht kann, was sie lernen sollen, und die Lehrer müssen sich's gefallen lassen, daſs der Direktor oder der Schulrat sie darauf aufmerksam macht, daſs für sie wenigstens die Schulorthographie maſsgebend ist. Alle aber fragen laut oder in Gedanken: Cui bono? Wozu sollen wir uns mit einer Orthographie quälen, die auſserhalb der Schule niemand brauchen darf?

Daſs ein solcher Zustand nur vorübergehend zu ertragen, für die Dauer aber unerträglich ist, das bedarf keines weiteren Beweises. Im Interesse der Schule ist er sobald wie möglich zu beseitigen.

Aber wie?

Zunächst liegen zwei Möglichkeiten vor. Entweder ist das Unterrichtsministerium heute noch derselben Meinung wie vor 14 Jahren, daſs die für die Schüler vorgeschriebene Orthographie die der Entwicklung unserer Schrift zur Zeit am meisten entsprechende ist, oder es hat seine Meinung inzwischen geändert.

Im ersteren Falle ist der Bann, mit dem die neue Schreibweise durch das Verbot ihrer Anwendung im amtlichen Verkehr belegt ist, sobald wie möglich zu lösen, und zwar am besten, indem von einem bestimmten, nicht zu weit hinauszurückenden Zeitpunkt an die bisherige Schulorthographie für den gesamten amtlichen Verkehr als maſsgebend bezeichnet wird. Mindestens aber ist bis auf weiteres, wie es in Bayern schon jetzt geschieht, den Behörden freizustellen, ob sie sich der amtlichen Schulorthographie bedienen wollen oder nicht.

Im anderen Falle wäre theoretisch wiederum zweierlei möglich. Entweder man hielte es überhaupt für verkehrt, von Amts wegen in die Regelung der Orthographie einzugreifen — dann brauchte man nur „einen Strich durch das Ganze zu machen" und zu dem Zustand vor 1880 zurückzukehren —, oder man wäre nur mit der Art, wie im Jahre 1880 die Orthographie geregelt ist, nicht zufrieden — dann wäre an die Stelle der jetzt für die Schule geltenden Orthographie eine andere zu setzen und zugleich ihre Anwendung im amtlichen Verkehr für einen bestimmten Zeitpunkt vorzuschreiben. Praktisch erscheint das eine, die Rückkehr zum früheren Zustand, unmöglich. Denn es giebt eben keine allgemein anerkannte „alte" Orthographie, und zu dem früheren Zustand zurückkehren, das hieſse aufs neue der Willkür Thür und Thor öffnen, die man eben durch die „neue Schulorthographie" hatte ausschlieſsen wollen. Mit Recht sagt Adrian in seinem Schmerzensschrei über die „vergessene Schulfrage" (Gymnasium X Sp. 723): „Es ist immer noch leichter, von der alten zur neuen Orthographie überzugehen als umgekehrt". Es bliebe also nur die zweite Möglichkeit übrig, nämlich eine bessere Orthographie an die Stelle der im Jahre 1880 für die Schule vorgeschriebenen zu setzen, bzw. diese von den Mängeln, die ihr vorgeworfen werden, zu befreien.

Digitized by Google

Ob dieser Weg praktisch, ob er das geeignete Mittel wäre, in der leidigen Orthographiefrage endlich einmal wenigstens für einen gröſseren Zeitraum zur Ruhe zu kommen, das steht dahin. Will man ihn beschreiten, so sind die Vorschläge Schmollings als durchaus in der Richtung liegend, in welcher sich die Entwicklung unserer Schrift bewegt, aller Beachtung wert. Einstweilen aber glaube ich, daſs es der Erreichung des vor allem im Auge zu behaltenden Zieles, nämlich eine für alle Deutschen gültige Orthographie zu gewinnen, nicht förderlich sein würde, wenn man die jetzt wenigstens für die Schulen ganz Deutschlands und der Schweiz gewonnene Einheit — die Abweichungen in den Schulorthographieen der einzelnen Staaten sind ganz unerheblich — durch neue Verbesserungsvorschläge wieder in Frage stellen wollte[1]). Daſs auch ich unsere Schulorthographie keineswegs für die beste überhaupt mögliche und daher auch nicht als ein für allemal endgültig festgestellt betrachte, brauche ich kaum zu sagen. Ich meine nur, anordnen solle man jetzt nichts Neues. Eine andere Frage ist es, ob man vielleicht solche Verbesserungen, die in der Fortsetzung des eingeschlagenen Weges liegen, für die Zukunft anbahnen sollte, indem man, ähnlich wie Schmolling es für ein beschränktes Gebiet vorschlägt, auch für gröſsere Gebiete, z. B. die Anwendung von k und z statt c, von sch statt ch in Fremdwörtern, Doppelschreibungen zulieſse. Doch in solche Einzelfragen einzugehen scheint mir nicht an der Zeit, bevor an maſsgebender Stelle die Hauptfrage entschieden ist. Möge die Entscheidung bald fallen und damit der jetzige auf die Dauer schier unerträgliche und das Ansehen der Schule schwer schädigende Zustand sein Ende finden![2])

---

[1]) Einen ähnlichen Standpunkt hat auch die vom schweizerischen Bundesrat zur Regelung der orthographischen Frage einberufene Konferenz eingenommen. Obwohl die Beibehaltung des th im Anlaut gewisser Stammsilben ihr unzweckmäſsig erschien, hat sie doch den Antrag, dem Beschluſs der Annahme der preuſsischen Orthographie den Zusatz hinzuzufügen „mit dem Unterschiede jedoch, daſs auch im Anlaute auf ein **t** nie ein **h** gesetzt wird“ abgelehnt und sich darauf beschränkt, den Wunsch auszusprechen, „daſs in nicht gar ferner Zeit in der preuſsischen Orthographie die Inkonsequenz in betreff des **th** verschwinden möchte“.

[2]) Nachtrag. Das Vorstehende war bereits gesetzt, als mir die Nachricht zuging, der Herr Minister habe auf eine an ihn gerichtete Bitte des preuſsischen Volksschullehrervereins um einheitliche Regelung der Rechtschreibung geantwortet „daſs die Herbeiführung der Übreinstimmung zwischen der Orthographie der Schule und derjenigen des amtlichen Verkehrs bereits Gegenstand seines Bemühens sei, daſs diese Übereinstimmung aber auf unberechenbare Zeit hinausgeschoben sein würde, wenn er zugleich eine Umgestaltung der Schulorthographie des Deutschen Reiches nach den Ideen des Landesvereins preuſsischer Volksschullehrer herbeiführen wollte“. Dieser Bescheid des Herrn Ministers gewährt die erfreuliche Aussicht, daſs die in Rede stehende Frage in nicht allzu ferner Zeit in wünschenswerter Weise ihre Erledigung finden werde.

Hersfeld. Konrad Duden.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

K. L. Leimbach, In der Abschiedsstunde. Mahnworte an deutsche Jünglinge in 25 Entlassungsreden dargeboten. Zweite, vermehrte Auflage. Goslar 1894, L. Koch. Geh. 3 M, elegant gebunden 4 M.

Der Herr Verfasser bietet in dieser Sammlung von Entlassungsreden eine überaus wertvolle Gabe dar, der ich in anbetracht der schönen Form, des vielfach sehr bedeutungsvollen Inhaltes und der reichen pädagogischen Erfahrung einen weiten Leserkreis wünsche, unter Schulmännern, unter Eltern und unter allen denen, die sich des Zusammenhangs zwischen der erziehlichen Arbeit unserer höheren Schulen und dem Streben nach der Erhaltung und Pflege unserer höchsten nationalen Güter deutlich bewuſst sind. Diese Reden zeugen davon, daſs der Verfasser weit entfernt ist von jenem Zerrbild schulmännischen Ernstes, „der keinen Scherz versteht, der die Milch gerinnen macht“ (S. 82), aber sie zeugen von dem tiefen Gefühl der Verantwortlichkeit des Schulleiters für die ihm anvertrauten Zöglinge, von der hingebenden, herzlichen Fürsorge auch für diejenigen Schüler, welche seine Anstalt nur kürzere Zeit besucht haben. Und je mehr heute für unsere höheren Schulen das Wort gilt: non scholae, sed vitae discendum, und je weniger sich uns in unseren vier Schulwänden Auge und Herz verengen darf, also daſs wir innerlich unberührt blieben von allen den Lebensfragen, die unsere Nation auf das tiefste bewegen, um so mehr berührt es wohlthuend, in jeder der Reden ein Zeugnis zu finden für den sicheren Blick, mit welchem die Schäden unseres Volkslebens beobachtet und aufgedeckt werden, und für das warme Herz, mit welchem nach Heilung von solchen Schäden gefragt und gesucht wird. Ich würde meinen in neuerer Zeit des öfteren (in der Zeitschrift für ev. Religionsunterricht und in Fries-Meiers Lehrproben und Lehrgängen) ausgesprochenen Anschauungen untreu werden, wenn ich nicht meiner besonderen Freude über die Festigkeit und innere Gewiſsheit Ausdruck gäbe, mit welcher der Herr Verfasser es immer wieder betont, daſs den Schäden unserer Zeit wirksam und erfolgreich nur beizukommen ist von dem Grunde aus, der gelegt ist, von dem Grunde des christlichen Glaubens und der christlichen Ethik.

Digitized by Google

Es ist ein durchaus origineller Plan, das Thema zu den Abschiedsreden jedesmal einem Buchstaben des A B C zu entnehmen, ein Plan, getragen von dem Wunsche, „aus den Themen dieser Abschiedsreden ein güldenes A B C zusammensetzen zu dürfen“. Der Verfasser hat diesen Plan in achtzehnjähriger dienstlicher Arbeit an derselben Anstalt zum glücklichen Ende gebracht, glücklich, weil jeder Buchstabe ihm ungezwungen und im engsten Zusammenhange mit dem inneren Leben seiner Schule und mit den bewegenden Fragen der Gegenwart ein Thema geboten hat, glücklich auch, weil Form und Inhalt diesen Reden den Wert eines güldenen A B C geben. Es giebt gewiſs nicht leicht einen Direktor, der innerlich unbewegt bliebe gerade in der festlichen Weihestunde, wo die Zöglinge aus den Händen ihrer treuen und fürsorglichen Erzieher ins ungewisse Leben hinaus entlassen werden. Da erzeugt sich die Kraft der Rede aus dem bewegten Herzen, das ist so ganz besonders ein Augenblick, der pectus disertum facit. Dieser tiefe Zusammenhang zwischen Herz und Mund schützt vor der Gefahr eines lehrhaften Tons oder des Auskramens einer doktrinären Weisheit, welche gerade in dem freudig erregten Augenblicke des Abschiednehmens kaum den Weg vom Ohr ins Herz finden würde. Wenn nun die vorliegende Sammlung von Abschiedsreden eine wahre Fundgrube ethischer und sozialer Gesichtspunkte ist, so empfiehlt sie sich vor allem durch das unbedingte Fernbleiben jeder ostentatio scientiae. Aber aus der Art, wie die Erfahrungen und Erlebnisse des inneren und äuſseren Schullebens ihre Beleuchtung im Lichte der Ethik und einer entschieden ausgeprägten Welt- und Lebensanschauung finden, können die Leser recht viel lernen und angeregt werden, wir Schulmänner sowohl wie die Eltern und Angehörigen der Zöglinge. Ich mache u. a. nur aufmerksam auf die Reden A: Arbeit, B: über Bildung und Barbarei, F: Freiheit, G: Gefahren der Gegenwart, J: vom Jungbleiben, letztere ein kräftiges Mahnwort wider die Greisenhaftigkeit der Jugend unserer Tage; voll reicher und gesunder Anregungen ist die Rede unter M: Maſs, Mittelstraſse, Mittelmäſsigkeit, auch die unter O: vom Opfer, denn dem heutigen Geschlecht kann nicht eindringlich genug die Vertiefung in die herrliche Idee der Hingabe des eigenen Ichs nach Röm. 12, 1 nahegelegt werden. Sehr lehrreich ist die Rede U: Überwindet die Welt, tief durchdacht die unter V: Vater, Vaterhaus, Vaterland. Besonders originell erschien mir der Weg, wie zu X und zu Y passende Themen gefunden wurden, die nun um so wertvoller sind, als sie die Hand an gewisse Wunden unseres neusten öffentlichen Lebens legen, die etwas tief Beschämendes haben müssen. Keine Wunde aber dürfte so bedrohlich und so tiefsitzend sein als die überhandnehmende Macht der Phrase, welcher der Verfasser mit ehrlichster Wahrheit zu Leibe rückt. Grade als ich dieses Buch

Digitized by Google

durchstudierte, führte mich die Auslegung der Liviuslektüre in Prima darauf, die zersetzende Wirkung der Phrase in dem Gange der griechischen Geschichte nachzuweisen. Auch die Schüler hatten ein Lächeln für den Phrasenhelden Antiochus, der Liv. 35, 48 maria terrasque inani sonitu verborum complevit, und sie können es wohl verstehen, wie nichts so sehr als die Macht der Phrase ohne That und ohne zielbewuſstes nationales Empfinden das griechische Volk reif zur Unterjochung gemacht hat. Der Wunsch ist berechtigt, daſs unser Volk dereinst vor gleichem Schicksale bewahrt bleiben möge!

So empfehle ich dieses treffliche Buch einem recht weiten Leserkreise; ich wünschte recht vielen Lesern Anregung und Anstoſs in der Richtung ethischer Überzeugungen. — Druck und äuſsere Ausstattung sind dem inneren Werte des Buches entsprechend.

Wohlau. Oskar Altenburg.

Hermann Kern, Grundriſs der Pädagogik. 5. Auflage, herausgegeben von O. Willmann. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 328 S. 8. 6 M.

Der Name Hermann Kern hat einen guten Klang in der pädagogischen Welt; sie gebraucht ihn kurzweg für die Trias Herbart- Ziller-Stoy, deren Bedeutung u. a. auf der 4. Sächsischen Direktorenkonferenz eigehend erörtert ist. Dort hat man „schon mit Rücksicht auf die Geschichte der Pädagogik und Didaktik“ dringend gewünscht, daſs die Lehrer an den höheren Schulen sich mehr als bisher mit den H.-Z.-Stoyschen didaktischen Grundsätzen bekannt machten, und die übliche Einstimmigkeit ward erreicht, obwohl in den Referaten vielfach „kühle Zurückhaltung“ oder auch „deutliche Abneigung“ gegen die Herbartsche Schule hervorgetreten war. Selbst begeisterte Anhänger verwerfen den H.schen Grundsatz von der Leerheit des Seelenwesens an allen ursprünglichen Anlagen, wonach der Erzieher ein kleiner Prometheus wäre: „Hier sitz' ich, forme Menschen nach meinem Bilde“, gleich als ob er aus der Seele des Zöglings alles machen könnte, was er wollte. Sie miſsbilligen ferner die dunkle und gespreizte Terminologie, sowie den einseitigen Formalismus. In allen diesen Punkten bezeichnet Kerns Pädagogik einen wesentlichen Fortschritt. Besonders heilsam war es, daſs er die Methode der berühmten Formalstufen — neuerdings weiſs man nicht genau, ob es vier oder fünf sind — einfach fallen lieſs, welche kleineren Geistern wohl gar als die Hauptsache erschienen war.

Wenn gleichwohl Frick dem „hochbedeutsamen, aber abstrakten Werke Kerns“ weniger verdankte als der persönlichen Begegnung, so kann man dem zustimmen; denn in praxi war

Digitized by Google

Kern weit weniger abstrakt als in thesi, und selbst den Formalismus der sechs gleichschwebenden Interessen hielt er nicht allzuhoch. Als auf der Rostocker Philologenversammlung bei angeregter Unterhaltung und goldgefüllten Römern ihn einer fragte, ob hier nicht das empirische, das ästhetische und das soziale Interesse harmonisch zur Geltung gekommen sei, antwortete er gelassen: „Ja, lieber Freund, Sie verstehen das zwar nicht, aber ich widme Ihnen ein sympathetisches Glas". — Sein Lieblingsbeispiel für die Erweckung aller sechs Interessen war die Odyssee, die dazu als Pandora ja vorzüglich geeignet ist; aber er war weit entfernt davon, in jeder einzelnen Lektion alle sechs erhaschen zu wollen, und er gehörte keineswegs zu denen, welche „mit dem Vokabellernen ganz zwanglos eine Erregung verschiedener Arten des Interesses verbinden". Ganz zwanglos ist es ja, wenn man sagt *os*, pl. *oră*, neutrum, aber *oră*, *ae*, fem.; dagegen *orā* (*et labora*); hinwiederum *os*, pl. *ossa*, n., jedoch *Ossa*, *ae*, m. (s. *Pelion*), aber ein solches Verfahren wäre doch Diszentration. — Im naturkundlichen Unterricht soll das ästhetische Interesse „durch das Anstimmen schöner Naturlieder" erregt werden; da würde ich besonders „Wer hat dich, du schöner Wald" empfehlen, weil gleichzeitig damit das religiöse Interesse zu kräftiger Geltung kommt; auch läſst sich dieses Verfahren analog auf andere Fächer anwenden, und für den etwa mangelhaften Gesang könnte Deklamation eintreten: derlei Arabesken des Unterrichts mögen dem Geschmack des einzelnen überlassen bleiben, aber die theoretische Unterweisung, der junge Lehrer solle seine Lektionen derart vorbereiten, daſs er alle sechs Interessen in Bewegung setze, sehe ich als eine thörichte Dressur an.

Jede pädagogische Doktrin wird — unbeschadet der Persönlichkeit des Lehrers, auf der denn doch immer noch das Beste beruht, was in der Schule geleistet wird — sich um so nützlicher erweisen, je nähere Fühlung sie mit der Praxis hat. Und da besteht denn kein Zweifel, daſs gerade Kern uns die wertvollen Gedanken der Herbartschen Schule „bündig und verständlich" näher gebracht hat. Über den Inhalt und die Einrichtung seines Buches in 5. Auflage noch den Lesern dieser Zeitschrift Bericht zu erstatten, wird nicht erforderlich sein; aber der Genugthuung ist Ausdruck zu geben, daſs nachdem nun multis ille bonis flebilis occidit, O. Willmann die Herausgabe übernommen hat, „der bedeutendste unter den jüngeren Schülern Herbarts" und als solcher von Kern selbst vielfach anerkannt. Die Auffassung beider Männer steht sich sehr nahe; um so eher konnte Willmann sich eines Eingreifens in das Gefüge des Kernschen Buches enthalten und sich darauf beschränken, die Litteraturangaben zu ergänzen. Auf die neue Organisation des höheren Unterrichtswesens Rücksicht zu nehmen, war durch die Sachlage ausgeschlossen; aber in mehreren wichtigen Punkten steht Kerns

Digitized by Google

Auffassung grundsätzlich fest. Er ist stets für „die höheren Bürgerschulen (die Realgymnasien)“, S. 296, eingetreten, die er lateinlos gestaltet, S. 301, und nicht für die gelehrten Stände bestimmt wissen wollte, S. 297; die sog. Einheitsschule verwirft er; das Maſs der allgemeinen Bildung wird ihm durch die Dauer der Lehrzeit bestimmt; der Art nach steht ihm die humanistische am höchsten. „Immer hat bisher die Vernachlässigung altklassischer Studien den Verfall der Wissenschaften und damit einen Rückgang der allgemeinen Kultur zur Folge gehabt, und umgekehrt war das Wiederaufleben der klassischen Studien immer der Grund eines neuen geistigen Aufschwungs“, S. 277. Vor allem schätzte er das Griechische S. 281, gleich seinem Freund Klix, der noch in den letzten Lebenstagen in das Album des Heinrichsgymnasiums den Spruch eintrug: *Vos exemplaria Graeca* u. s. w. Mit seinem Urteil über das Französische, S. 283. 284, steht er in geradem Gegensatze zu denen, die von der „Sublimierung“ des französischen Unterrichts nebst phonetischer Abrichtung sich einen Gewinn für die Bildung unserer Jugend versprechen. Dem Megarenser, der sich in Athen zehn Jahre lang der feinen attischen Aussprache beflissen hatte, ward auf die Frage: „Was kosten die Fische“ von dem Marktweib geantwortet: „Drei Obolen, o Fremdling“. — Und wenn ein solches Ziel erreicht werden könnte, welchen Reiz des Schönen oder des Nützlichen hat es, daſs ein Franzose uns sagt, „Sie sprechen ja beinah wie ein Eingeborner“? Dem Engländer kann man allenfalls noch begreiflich machen, daſs er in der Fremde sich der landesüblichen Vokalisation zu bedienen und nicht beharrlich „Emmelfei“ zu sagen hat, wenn er „Amalfi“ meint; sobald man ihm aber zum Behuf der Erlernung des Deutschen sein *w* und *th* phonetisch bearbeiten und ein germanisches *ch* einüben wollte, so würde ihm das trotz aller Methode als Thorheit erscheinen.

Von Überbürdung redet Kern nicht, und die Wirksamkeit der neuen Lehrpläne hat er nicht mehr erlebt. Wir anderen stehen, denke ich, unter dem Zeichen, mit allem Ernst und möglichster Freiheit zu versuchen, was sich leisten läſst. Einige Pessimisten stimmen ja ihren Unkengesang an; dagegen finden andere, daſs der gesamte Unterrichtsbetrieb in der Schule etwas lebendiger geworden sei, und als allgemein verbreitet kann wohl die Erfahrung gelten, daſs auf Abiturientenkommersen das neue Lied gesungen wird: „Heil dem Manne, der die Überbürdung erfunden hat“. — Sollte vielleicht schon hier und da mehr Müſsigang als ernste Arbeit beobachtet werden?

Danzig. Carl Kruse.

Friedrich Zange, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht. Beispiel eines ausgeführten organischen Lehrplans (in freiem Anschluſs an die neuen preuſsischen Lehrpläne). Gütersloh 1893, Bertelsmann. Band I: Sexta bis Untersecunda. Mit Schulagende 3,60 M.

Friedrich Zange, Schulagende, Bibeltexte und Liedverse für Schulandachten und Schulfeiern im Anschluſs an das kirchliche, bürgerliche und Naturjahr. Gütersloh 1893, Bertelsmann. 0,40 M.

Das vorliegende Werk ist die Fortsetzung der in dieser Zeitschrift XLVII S. 263 von dem verstorbenen Direktor Kolbe angezeigten ersten Hefte; der zweite Band steht noch aus. Im Gegensatz zu den zahlreichen Lehrbüchern, welche nur den Stoff des Unterrichts enthalten, „um dem Lehrer die Hände nicht zu binden“, will Verfasser dem Leser eine Ordnung des Stoffes nach pädagogischen Gesichtspunkten bieten, eine Methode, einen Weg, auf dem man nach seiner Erfahrung die Schüler mit reichem, bleibendem und praktischem Gewinn durch das unermeſsliche Gebiet christlichen Lebens, christlicher Lehre und Erfahrung führt.

Allerdings ist das Buch umfangreicher als andere der Art. Aus den Heften, die auch einzeln käuflich zu haben sind und in dieser Vereinzelung für Lehrer und Schüler etwas Praktisches haben, sammelt sich hier schlieſslich ein Band von 300 Seiten, freilich auſser dem Katechismus mancherlei Zusätze enthaltend über Beichte, Gottesdienst, Kirchengebet u. s. w. Der Anschluſs an die Lehrpläne ist ein freier. In ihrem Sinne und Geiste und nach pädagogischen Gesichtspunkten allein wünscht der Verfasser z. B. Beschränkung des Stoffes alttestamentlicher Geschichten in VI. Beschränkung des Katechismusstoffes in V und IV, Verzicht auf ein mechanisches Einprägen der alttestamentlichen Bücher in IV, innerhalb der III im Interesse organischen Fortschrittes Vorwegnahme des Geschichte des Reiches Gottes im Neuen Testament, d. h. u. a. des zweiten Teils der Apostelgeschichte, und vermiſst in den Lehrplänen bis U II eine Darstellung des Urchristentums, sowie der Haupterscheinungen aus der Geschichte der Kirche und aus dem kirchlichen Leben der Gegenwart. Doch ist überall die Möglichkeit strengeren Anschlusses an die Lehrpläne gegeben.

Die besondere Eigenartigkeit des Buches tritt dem Leser entgegen in der Bestimmung von Unterrichtszielen für die einzelnen Abschnitte des Schuljahres und zwar in möglichstem Anschluſs an das Kirchenjahr und mit bestimmter Orientierung des alten Testaments nach seiner Beziehung zum neuen; — ferner in der tabellenartigen Behandlung derjenigen Partieen in Geschichte und Lektüre, welche besonderer Auslegung bedürfen und die Möglichkeit zu besonderen Parallelen bieten, doch umfaſst diese Darstellung auf mehrfach gespaltener Seite von IV ab nur etwa ein Drittel des Ganzen; — endlich in den Wiederholungen und Überblicken, welche die Resultate des einzelnen Abschnittes zusammenfassen und dem Betrachter den bedeutsamen Fortschritt des Gesamtaufbaus darstellen.

Digitized by Google

Das Ziel des Verfassers ist, die Religion dem Schüler zu einem wichtigen Centrum zu machen, worauf er alles bezieht, so daſs ihm die heilige Sache zu einem Sauerteig des Lebens wird. Das kirchliche Leben in seiner Mannigfaltigkeit wird herangezogen, gelegentlich aber das Parteiwesen scharf gegeiſselt. Der Sinn des Verfassers mag durch solche Sätze bezeichnet werden wie den, daſs Rache und Vergeltung nur das Böse mehren, daſs an erster Stelle Achtung den Verächtern der Religion abgezwungen werden müsse. In der Schätzung des Markus-Evangeliums, in der Ausscheidung des Deborah-Liedes für OII (da nur religiös und sittlich klare Ausführungen für den Tertianer passen), in der Deutung der Gewissensqual in den Psalmen, ferner in der Deutung des Glaubens als der persönlichen Anwendung der Glaubenswahrheit auf mich, den Glaubenden, in den wiederholten Ausführungen über die Kirche und die Gemeinschaft als Ziel des christlichen Gottesdienstes, in der Betonung des Berufes und der Bedeutung seiner verschiedenen Arten sehen wir überall das Recht des Verfassers zur Führerschaft. In einem bisher nicht so vorgekommenen Maſse handhabt er ferner systematisch die Mittel zur Anregung des Interesses. Geschichte, Litteratur, Zeit- und Ortsverhältnisse, Geographisches, Natur- und Kulturgeschichtliches zieht er zum Dienst heran. Besonders spielt von V an Heimat, tägliches Leben, Gemeindeleben, in den erwähnten parallelen Rubriken eine Rolle. Die Benutzung von Erfurter religiösen Kunstwerken und kirchlichen Schätzen und Erinnerungen ist geradezu ein Muster, durch das man sich überall anregen lassen sollte: nicht bloſs gelegentlich, denn das geschieht ohne Zweifel oft, sondern in systematischer Anordnung. Ohne weiteres allgemeiner benutzbar sind die Andeutungen über Darstellung vom Leiden und Sterben des Herrn in der Kunst, in bildlichen und dichterischen Darstellungen und Tonwerken. Den Unterricht lebendig zu machen, dient die Vergleichung plastischer Scenen: das Leben am Brunnen, Austausch der Waffen unter Freunden, die Erinnerung an Denksteine und Denkmäler; beim barmherzigen Samariter erinnert der Verfasser an die Krankenpflege in der Kirche, bei Jairi Töchterlein an die Inschriften auf Grabsteinen, bei der Aussendung der Zwölf an Missions- und Rettungshäuser, bei der Gefangenschaft Petri an die Hugenotten und ihre Aufnahme, bei Philippus an die Einsegnungsformel, bei Pauli Missionsreisen an Kirchenfeste und Verfassung, bei Eroberung des Ostjordanlandes und der Erwähnung des lüsternen und zuchtlosen Volkes an den französischen Krieg. Er vergleicht Richterzeit und Freiheitskriege und führt für die Demut Kaiser Wilhelms bezeichnende Citate an, vergleicht Niniveh und die modernen groſsen Städte und bespricht bei den Propheten allgemeine Kulturfragen. Nicht selten werden litterarische Stücke herangezogen: bei Johannes' Enthauptung Alboin vor Pavia und Hans Euler, bei Davids Jugend der Monolog der Jungfrau von

Digitized by Google

Orleans, Goethes Mailied und kleine Volkslieder. Das Weitersammeln solcher Parallelen erschiene geradezu für den Religionsunterricht von Wert; es sind doch nur Anfänge solcher Materialiensammlungen vorhanden.

Der Unterichtsstoff selbst wird gründlich durchgearbeitet. Der Verfasser folgt dem beherzigenswerten Grundsatz, daſs schon früh die rechte Teilung des Stoffes, auch schon bei der biblischen Geschichte, eintreten muſs, um vor dem mechanischen Lernen zu bewahren, daſs ebenso bei den Liedern der Gedankengang zu disponieren ist; bloſse Namen sollen nicht auswendig gelernt werden, sondern nur mit geschichtlichen Erinnerungen und sympathischen Empfindungen verbunden eingeprägt und so liebgewonnen werden: „ohne dies ist's eine Klapper, die man schnurren läſst, auch aus Mutwillen, Scherz damit zu treiben“. Früher Besprochenes wird an geeigneter Stelle wieder eingeführt; z. B. wird bei Davids glücklicher Jugend an die Schöpfungsgeschichte erinnert: vielleicht hat Verfasser die schöne Auslegung eines Sonnenaufgangs durch Herder dabei in Gedanken. Im neuen Testament ist die Einfügung von Briefstellen in die Apostelgeschichte bemerkenswert. Induktiv werden Katechismus und Bergpredigt behandelt, um nachher deduktive Anwendung zu finden.

Zu elementarer Charakterschilderung erhebt sich schon der Sexta-Unterricht bei den Geschichten von Abraham, Moses, Saul, Salomo. In der Unterscheidung von Tugenden gegen Gott und gegen Menschen, oder von Wirken und Tugenden, oder von Bedeutung, Tugenden und Fehlern zeigt sich das gleiche Bemühen, klare Gesichtspunkte zu schaffen. Groſser Wert wird auf die religiösen und sittlichen Grundbegriffe gelegt; wird doch auch mit ihrer Hülfe der Stoff durchgearbeitet, geklärt, zur Verwendung bereit gestellt. Vergleichung wird vielfach empfohlen, z. B. von Gerechtigkeit, Billigkeit, Liebe; ebenso vielfache Wiederholung. Bei den Überblicken werden sie mitgesammelt: so Toleranz, Fanatismus, Indifferentismus, Kommunismus. Bei den zusammenfassenden Wiederholungen erstaunt man schon in VI über den Reichtum, der selbst bei ganz langsamem Vorgehen in methodischer Ordnung gewonnen wird. Der Anschluſs an Bekanntes bietet dabei Maſsstäbe des Urteils, wenn z. B. Christi Wandel nachträglich nach den zehn Geboten betrachtet wird: sind solche Maſsstäbe theologisch angreifbar, so sind sie doch für die Jugend als Brücke kaum zu entbehren. Beim Abschluſs der III wird bereits etwas von dem allmählichen Aufstieg ersichtlich in der Ordnung der Resultate nach den Gesichtspunkten Gottesreich, Heilsordnung, gottesdienstliche Ordnung, sonstige Begriffe.

Dazu kommen dann praktische Ratschläge und Anregungen. Die Schüler auch zu häuslicher Lektüre insbesondere des Neuen Testaments zu bringen, sie Berichte über gelesene, einfachere Kapitel,

Digitized by Google

namentlich während schwierigere Klassenlektüre wie die der Bergpredigt fortschreitet, sowie über Predigten und Gesangbuchlieder, z. B. Pfingstlieder, liefern zu lassen, erscheint dem Verfasser möglich und wertvoll. Zusammenstellungen z. B. von Pauli Leiden nach dem Grade, seiner Gefahren nach Orten und Personen, Zusammenstellung der Gleichnisse nach den Lebensbereichen, Einordnung der Bergpredigt unter die Gebote, ja der Versuch einer Auslegung des Sabbathgebets nach der Art von Matth. V soll die Selbstthätigkeit der Schüler fördern. In den Stunden wird gelegentlich durch Chorlesen, wie bei Psalm 33, das Interesse gehoben. Die Anregung des individuellen religiösen Lebens behält Verfasser stets im Auge.

Gegenüber all diesen Vorzügen wollen die Bedenken wenig sagen. Sie beziehen sich auf das allerdings seltene Hervortreten des theologisch-kirchlichen Standpunktes, das Schülern gegenüber weniger weise erscheint; ferner auf die Verschiebung der Lehrpläne, namentlich zwischen Ober- und Untertertia, die man in Rücksicht auf den vielfachen Schülerwechsel in gröſseren Städten ablehnen möchte: sodann auf die zuweilen starke Unterbrechung des sachlichen Fortschrittes zu Gunsten der Anknüpfung an das Kirchenjahr, auf die Art des Druckes in Spalten, wie zum Teil auch auf den Druck sonst.

Von den vereinzelten Fällen einer Einmischung theologischer Urteile und dogmatischer Begriffe statt der biblischen möchte Referent nur den einen herausgreifen, wo Keims Behandlung des Lebens Jesu als kurzsichtig verurteilt wird; der Name gehört sicher nicht in ein Schulbuch, auch liegt hier wohl ein theologisches Problem vor, das so leicht nicht zu lösen ist. Hiob 19, 25—27 dürfte als Auferstehungsgedanke des alten Testaments wohl nicht mehr Verwendung finden. In Bezug auf Tanz, Spiel, Wirtshausbesuch und Theater urteilt Verfasser individuell und strenge, daſs es in den meisten Fällen, wegen der damit verbundenenen Gefahren, sichrer und geratener sei, darauf zu verzichten. Zu schwer ist in VI wohl der Hinweis auf den Wert der erblichen Monarchie. In III (S. 45) erscheint die Zahl der Merkpsalmen zu groſs. Bei der Wertschätzung der Dispositionen durch den Verfasser befremdêt es einigermaſsen, daſs dieselben doch vielfach der Schärfe entbehren; es sind oft nur Aufzählungen, deren Glieder besser von vorn herein als Teile eines organischen Ganzen den Schülern dargeboten oder wenigstens zu solchen zusammengefaſst würden, auch bei der Lektüre der bedeutsamsten Paulinischen Briefe, bei Pauli Leben, bei den Christenverfolgungen (drei Gruppen nach Uhlhorn!), sowie bei der Lehre vom Reiche Gottes und bei der Darstellung des Verhaltens Jesu im Leiden wäre dies nicht schwer.

Der Druck in Spalten erscheint doch nur da praktisch, wo kleine Abschnitte wie bei der Bergpredigt unmittelbare Parallelen

Digitized by Google

in anderen Nachweisungen finden; bisweilen schädigen sie sich gegenseitig, zuweilen wird das Zusammengehörige zerrissen, in U II werden sie überhaupt vielfach gesprengt. Für eine neue Auflage möchte Referent anheimgeben, daſs Spalte 1 und 2 in gröſserem Drucke das Pensum fortführen und daſs in kleinerem Druck der Inhalt von Spalte 3 und 4 als Anmerkung mit genauer Angabe des Bezuges nachgefügt wird. Im Ausdrucke würde dann auch zu ändern sein die Verbindung II B, S. 35 „wir verfolgen deshalb das Evangelium weiter“ und anderswo der Ausdruck „was wir Ostern feiern“. Einige Undeutlichkeiten des Druckes werden sich leicht beseitigen lassen: III S. 18 die Nummern vorn, S. 22 die Ziffern unten, S. 31 die Buchstaben, II B, 4 „α Joh. 14—16“ hebt sich nicht genug heraus; ebenso S. 6 die biblischen Stellen, Seite 18 „Äuſsere Mission“. S. 68 F. 1. 3. „Bei Lukas“.

Zuletzt sei es gestattet, eine Anzahl Wünsche und Ergänzungen vorzubringen. Zu dem eisernen Bestande gründlicher Kenntnis möchte Referent auſser Markus-Evangelium und Bergpredigt auch die Gleichnisse nach einer systematischen Ordnung zählen, welche ihren Lehrgehalt hervortreten läſst, wie sie z. B. Goebel in seinem Buche aufstellt: Gleichnisse über die Geschichte des Gottesreichs, andrerseits über das Verhalten der Reichsgenossen. Auch erscheint ihre besondere Behandlung in den Morgenandachten ratsam. Ferner werden praktischer Weise die Reden in der Apostelgeschichte mehr herausgehoben (III 10); sie geben Beispiele teils der apostolischen Predigt, teils enthalten sie auch eine charakteristische Steigerung. Hierzu einzelnes. III 31 ist wohl die Erklärung des Spruches Exodus 19 wünschenswert: „Eigentum Gottes, priesterlich Königreich, heiliges Volk“: vgl. die Umkehrung bei Petrus. III 35 ist als Parallele zu Saul Friedrichs des Groſsen Behandlung des Pamphletes zu merken, das er niedriger hängen lieſs. Betreffs der Litteraturstücke müſste man eine weitere, lohnende Auswahl finden. III 56 ist Luthers Spott zu erwähnen über die späteren Vorwürfe, als ob er die Sache der Bauern verlassen habe: hätte man mich gleich gehört, so wäre der Aufruhr mit geringem Verluste bewältigt worden. III 59 werden bei der Grundlage der Augsburgischen Konfession die Torgauer Artikel übersehen. Die erste Konfutation zerriſs der Kaiser, die zweite wurde verlesen, aber weder ausgehändigt noch gedruckt. Seite 60 bedürfen die bedeutsamen Jahre 1552, 1555, 1648 einer genaueren Würdigung betreffs ihrer Bedeutung für die Religionsfreiheit in Deutschland (Credner); im westfälischen Frieden setzte der Groſse Kurfürst die einheitliche Zusammenfassung der Evangelischen durch. — Bei der Bergpredigt sind weitere Beispiele für Wahrheit und Treue Regulus, Friedrich von Österreich. Bei Matth. VII 6. 12 ist die Besprechung des Taktes an der Stelle. Bei Matth. VII 15 wäre betreffs der Propheten die „Lehre der zwölf Apostel“ zu erwähnen. Bei der Geschichte der Gergesener ist

Digitized by Google

wohl die Behandlung des verachteten Besessenen die Hauptsache. Sachlich bedeutsam erscheint dem Referenten, daſs im Glaubensbekenntnis überall scharf vor den übrigen Bestimmungen ausgezeichnet werde „ich glaube, daſs Jesus Christus sei mein Herr“, wie ja auch im Bekenntnis selbst an die Bestimmung unser Herr die Relativsätze angehängt werden. Die allgemeinen Begriffe möchte er nicht mit A, sondern mit B in den Rubriken bezeichnet sehen, die Bezeichnung A im Sexta-Heft ist zunächst unverständlich. Endlich ist für die Zusammenfassung der sämtlichen Hefte in Buchform eine durchgehende Numerierung der Seiten unten zu fordern.

Das Buch ist an erster Stelle für den Lehrer bestimmt. Die ungeheure Arbeit, die Lehrweisheit, die praktischen Anregungen, welche sich hier darbieten, empfehlen es in der That zu ganz besonderer Berücksichtigung. Auch wo man dem Grundsatze huldigt: wenig Religionsstoff in scharfem, sachlichem Zusammenhang und Fortschritt, ohne Abschweifungen und Seitenblicke zum unverlierbaren Eigentum zu machen, hat man doch Anlaſs, Kenntnis zu nehmen und von Hauptpartieen zu lernen.

Wer durch die Verhältnisse nicht zu so ängstlicher Beschränkung genötigt ist, dem mag es teils als musterhaftes Anregungsmittel dienen, nun in gleicher Weise alles zusammenzufassen, um den Lehrgegenstand der Jugend nahe zu bringen, wie dies freilich bei jeder Persönlichkeit und an jedem Orte sich einigermaſsen verschieden gestalten dürfte. Es mag aber auch direkt im einzelnen befolgt werden: Raum für individuelle Freiheit bleibt immer noch. Insbesondere jüngeren Kollegen ist der Versuch dringend zu empfehlen, daſs sie sich zunächst einmal nach dem Buche richten; in gleicher Weise ist ein solcher Versuch an den Anstalten wünschenswert, wo, wie in unserm Osten, der Unterricht in viele Hände gelegt ist und vielfach wechselt. Der Lehrer weiſs dann, woran er anknüpfen kann, und wird sicher sein, daſs nichts Wesentliches vergessen wird. Für die Schüler andrerseits ist bei dem Zusammenwachsen vieler kleiner Notizen zu einem Gesamtbau, bei dem Umfang des zu merkenden in Bezug auf Gedankengänge und Begriffe ein Handbuch allerdings auch wünschenswert; ob ein bloſses Merkheft genügt, wie es Verfasser II B, S. 32 voraussetzt, mag dahin gestellt bleiben. Da die Einzelhefte des Leitfadens zugleich als Katechismus und Spruchbuch dienen können und, wie erwähnt, schon die Verarbeitung der biblischen Geschichte wesentlich erleichtern, so mögen sie wohl auch schon neben einer biblischen Geschichte in VI und V von den Schülern angeschafft werden können. Von IV ab wird ohnehin in vielen Anstalten wohl ein Hülfsbuch gefordert werden.

Dem zweiten Teil für die Oberklassen müssen wir mit guten Erwartungen entgegensehen.

Über die Beigaben ist ebenfalls Lobendes zu sagen. Die

Schulagende behandelt für die Morgenandachten in der Adventszeit die messianischen Weissagungen, bis Ostern das Leben Jesu, des Propheten und Hohenpriesters, bis Pfingsten Christus den König, bis zum Ende des Kirchenjahres „Heilige Geist" und „Kirche". Die Texte sind sehr sorgfältig gewählt, nehmen auch Rücksicht auf die Jahreszeiten, z. B. in der Lektüre von Naturpsalmen nach Trinitatis. Die Lieder wird man anderswo, den Schulgesangbüchern entsprechend, zum Teil wechseln. Der Anhang bietet Beispiele für eine spezifisch religiös gehaltene Weihnachtsfeier, eine Totenfeier und eine Reihe von sieben Gedächtnisfeiern zu Luthers Geburtstag: daſs Schüler dabei Abschnitte seines Lebens zu erzählen haben, erscheint als ein sehr glücklicher Gedanke.

Mit Texten und Liedversen für das Sedanfest schlieſst die Schulagende.

Eisleben. G. Boesche.

Th. Birt, Eine römische Litteraturgeschichte gesprochen in fünf Stunden. Marburg i. Hessen 1894, N. G. Elwert. klein 8. 210 S. 2,40 M.

Vorträge über die römische Litteratur, die der Verfasser in Frankfurt a. M. und in Marburg vor einem gröſseren Publikum gehalten hat, bieten sich hier, wie üblich, nachträglich in Buchform dar, so jedoch daſs der Charakter der gesprochenen Rede gewahrt wird. „Es geschieht", heiſst es in dem Vorwort, „in der Hoffnung, für den wichtigen, aber in der Gegenwart gern geschmähten Gegenstand das Interesse durch lebendigere Anschauung zu erfrischen. Vielleicht wird so die Zahl derer gemindert, die das antike Leben zwar nicht kennen, aber miſsbilligen". Für die näheren Fachgenossen und Mitforscher, heiſst es dann weiter, seien diese Blätter nicht bestimmt. Ich glaube indessen, daſs man auch diesen das leicht einherschreitende Büchlein zur Erquickung nach den notenreichen Werken der strengen Wissenschaft empfehlen kann. Was sich hier bietet, ist weder dürr noch nüchtern. Alles schmeckt nach der Quelle. Unbekümmert um bibliographische Vollständigkeit charakterisiert der Verfasser die typischen Schriftsteller der Hauptperioden in einer farbigen und lebendigen, ja oft zu lebendigen Sprache. Das Buch ist allerdings nicht von imponierender Beleibtheit, aber es wird gleich von der ersten Seite an klar, daſs es keinen subalternen Auszugfabrikanten zum Verfasser hat. Auch schielt es nicht mit ängstlich unterwürfigen Blicken nach den gelehrten und umfangreichen Darstellungen der römischen Litteratur. Alles klingt vielmehr wie die kecke Improvisation eines Mannes, welcher viel gelesen, viel gedacht und die Sprache sich zum freien Gebrauche gehorsam gemacht hat. Auch versteht er zu charakterisieren und mit leichter Hand Umhüllungen zu entfernen. Überrascht gesteht man sich bald, daſs man es hier mit weit Ernsterem und

Digitized by Google

Gründlicherem zu thun hat, als man nach der gewählten Form erwartet hatte. Dazu kommt, daſs der Verfasser nicht litterarhistorische Isolierbilder bietet, sondern in den Wandlungen der Litteratur sich die Wandlungen des Zeitgeistes spiegeln läſst. An passenden Stellen verbreitert sich seine Darstellung, und ohne daſs mit historischer Pedanterie der Einfluſs der einzelnen politischen Ereignisse übertrieben würde, vollziehen sich doch vor dem geistigen Auge des Lesers die Konsequenzen aller wirklich fruchtbaren Momente aus der politischen Geschichte. Am Ende angelangt, staunt man über die Fülle des auf engem Raume Gebotenen und weiſs dem kundigen Führer Dank, daſs er die Aussichtspunkte so gut gewählt hat.

Das spezifisch Römische in der römischen Litteratur schlägt der Verfasser nicht eben hoch an; die römische Litteratur gilt ihm, wenn man vom Äuſserlichen absieht, einfach als eine Erscheinungsphase der griechischen. War der Römer doch nur Kulturmensch, sofern er griechisch erzogen war, und von einer Auflehnung des römischen Geistes gegen den griechischen war in seiner Litteratur keine Rede. Alle altitalischen litterarischen Keime sind vielmehr durch das hereinflutende Griechentum weggeschwemmt worden. Die Verherrlicher originaler nationaler Kulturen bedauern das auf das lebhafteste. Wie interessant wäre es, wenn wir heute statt der griechischen Litteratur in römischer Sprache eine selbständige römische Litteratur hätten! Doch man mäſsige seinen Schmerz! Roms Schicksal ist in dieser Hinsicht das Schicksal so ziemlich aller Kulturvölker gewesen. Wo in erreichbarer Nähe sich etwas zur Reife Entwickeltes zeigt, wird sich die Nachahmung dem immer zuwenden. Es ist in unserer Zeit Mode geworden, alles rein Nationale überschwenglich zu verherrlichen. Besser, meinen viele, eine ungeschickt stammelnde, aber selbständige Litteratur als eine der kräftigen und klar ausgesprochenen Eigenart entbehrende. Wohl richtig! Doch giebt es nicht bloſs diese zwei Möglichkeiten. Auch sich anlehnend, von andern lernend, nachahmend kann man dem, was das eigentlich Substanzielle der eigenen Natur ausmacht, treu bleiben. Auch unsere klassische deutsche Litteratur neigt ja sehr stark nach Griechenland hinüber. Man würde aber offenbar zu weit gehen, wenn man sie als eine moderne Erscheinungsphase der griechischen definieren wollte. Noch eine andere Erwägung ist recht geeignet, den Eifer für das ungemischt Nationale abzukühlen. Die meisten Nationalitäten würden allein aus der ureigenen Kraft ihrer Anlage nichts als holzige, saure, ungenieſsbare Litteraturfrüchte hervorgebracht haben. Um solchen kräftigen und gesunden Barbarenstämmen etwas abzugewinnen, bedarf es eines edelen Pfropfreises. Ein solches ist das Griechentum auch für Rom geworden. Soll aber etwas Erfreuliches dabei herauskommen, so muſs zwischen dem Stamm und dem Aufgesetzten doch ein

Digitized by Google

natürliches Verwandtschaftsverhältnis bestehen. Wenn die fremde Litteratur dem sehnenden, wenn auch unklaren Verlangen nicht lockend die Erfüllung zeigt, bleibt alles Nachahmen ein eiteles Thun. Wäre der Italiker phantasielos und ohne Erfindungsgabe gewesen, wie heute auf die Autorität kecker und beständig über das Ziel hinausschieſsender Meister geglaubt zu werden pflegt und wie auch der Verfasser dieses Buches glaubt, so würden sie nicht so gelehrige Schüler der Griechen geworden sein, *Τὰ ὅμοια γιγνώσκεται τοῖς ὁμοίοις*. Wie kann es denn dem Italiker, im Gegensatz zu dem Griechen, an jenem freien Spieltrieb gefehlt haben, der die Vorbedingung aller künstlerischen und litterarischen Hervorbringungen ist? Das Gesetz von der klimatischen Gebundenheit der Volkscharaktere übt auch heute noch seine Wirkung, obgleich ihm die alle Schutzdämme sprengenden fremdländischen Einflüsse entgegenarbeiten. Nun betrachte man heutige Italiker, die alles der Natur, nichts der Bildung verdanken. Sind das Wesen, denen man, in scharfem Gegensatz zum Griechen oder gar zum Germanen, die Phantasie und den freien Spieltrieb absprechen kann? Man muſs dem Verfasser zugeben, daſs es eine Verkehrung des Natürlichen ist, wenn eine Litteratur mit dem Drama anhebt, wie die römische, aber man soll daraus nicht schlieſsen, daſs den Römern jener schöpferische, nach einem innern Gesetze waltende Trieb fehlte, der bei den Indern, Griechen und Deutschen zunächst Episches und Lyrisches in Fülle hervorsprieſsen lieſs. Man vergesse doch nicht, daſs jede natürliche Entwicklung sehr langsam ist. Die ausschlieſsliche Beschäftigung mit der politischen Geschichte zieht den Geist ins Enge. Wenn so ein Historiker aus seiner andersgearteten Ferne während des Verlaufs einiger in den Augen der Natur lumpigen Jahrhunderte nichts Sichtbares mehr erkennen kann, da, meint er, sei auch nichts gewesen. Sagen wir doch lieber so: ehe die Keime künftiger Epen, die ohne Zweifel auch in der Seele der begabten italischen Rasse schlummerten, sich entwickeln konnten, ging ihnen die blendende Sonne des Griechentums auf. Es giebt ein Überlegenheit, die niederschmetternd ist, der gegenüber auch der Stolze nicht an Widerstand denkt. Dieser Art war die Überlegenheit der zu einer reifen und vielseitigen Schönheit entwickelte griechischen Litteratur, als sie in den Gesichtskreis der Römer trat. Der Abstand war ein zu groſser. Da blieb nichts übrig, als sich willig zu ergeben. Trug nicht überdies die griechische Litteratur bei all ihrer Vollendung einen jugendlichen Charakter? Was die Römer dort hörten, entsprach dem Ideal, welchem sich auch ihr Denken und Empfinden entgegensehnte, während die Franzosen im Zeitalter Ludwigs XIV. und die Deutschen im vorigen Jahrhundert, um auf den Bahnen der Alten zu wandeln, den Druck einer ziemlich starken Gegenströmung überwinden muſsten.

Doch ich wende mich den Einzelnen zu. In der ersten

Digitized by Google

Vorlesung wird die geniale Laune des Plautus glücklich geschildert. „Diese muntere Seifensiedernatur hätte es sich unter ihren Mehlsäcken nimmer träumen lassen, daſs wir 2000 Jahre später ihn feiern würden als eine Hauptgröſse der Weltlitteratur“. Auch die Schilderung einer römischen Theatervorstellung ist ebenso anschaulich als belustigend. Terenz aber wird, wie gewöhnlich in den Darstellungen der römischen Litteratur, in einen zu scharfen Gegensatz zu Plautus gesetzt. Mag er auch nicht die tolle Ausgelassenheit und die Shakespearische Willkür des Plautus haben, so soll man doch nicht sagen, das Volkstheater nähere sich mit ihm dem Hoftheater, der Sklave selbst werde bei ihm zum feinen Mann, seine Thais und Bacchis seien feine Weltdamen. Das läſst den Terenz in einem falschen Lichte erscheinen, zumal wenn man, wie der Verfasser dieses Buches, zu einem gröſseren Publikum redet. Weder Plautus ist rein volkstümlich, noch Terenz rein konventionell. Wenn es auch richtig ist, daſs Terenz dem erleseneren Ton und Geschmack der Vornehmen Roms zu genügen wuſste, so soll man sich doch diese gebildete Gesellschaft nicht in dem Anständigkeitsideal der heutigen guten Gesellschaft oder der klassischen französischen Hofgesellschaft befangen vorstellen. Terenz ist ja doch ein naiver Dichter, und naiv war auch jene Gesellschaft, der er so gefiel, wenn man auch, wie Horaz in der epist. ad Pisones (270—274) sagt, in diesen Kreisen der Meinung war, daſs es in der litterarischen Toleranz ein wenig weit gehen heiſst, die Verse und Witze des Plautus zu bewundern.

Es folgt die zweite, bis auf Augustus reichende Periode. „Nur die Form bleibt griechisch“, sagt der Verfasser, „wird immer vollkommener griechisch, der Inhalt wird römisch-national“. Ich finde vielmehr, daſs die Form bei aller Nachahmung der Griechen zugleich dem stärkeren, majestätischen Charakter der römischen Sprache gemäſs gestaltet wurde, und was den Inhalt betrifft, so ist das Römisch-Nationale darin nur ein Ingredienz, die Substanz aber das, was man griechische Bildung und Humanität nennt. Es gab allerdings eine römisch-nationale Gegenströmung. Vermochte sie sich aber dem Griechentum gegenüber zu behaupten? Der Verfasser behauptet das selbst nicht. Nach der Eroberung von Korinth strömten Griechen in Massen nach Rom. Überall in Rom begegnet man griechischen Malern, Bildhauern, Philosophen. Angesehene Römer legen sich griechische Bibliotheken an und halten sich griechische Hausgelehrte. Von Ciceros Rede für den Dichter Archias sagt der Verfasser selbst, sie sei die helle, jauchzende Liebe zum Griechentum, während gerade von dem spezifisch Römischen, z. B. von der fabula togata, nur ganz weniges und nichts Ganzes sich durch seinen Wert zu behaupten vermocht hat. Auch Cato verdankte, trotz seines ausgesprochenen Griechenhasses, recht viel den Griechen. Über Cicero sagt der Verfasser manches Richtige und Anerkennende. „Auch an dem Mut ge-

Digitized by Google

brach es ihm nicht, einmal auf gefährlichstem Posten zu stehen; die Gelegenheit riſs ihn zur gröſsten Kühnheit hin. Aber es war jener flackernde Mut des Südländers, der nicht durchhielt". Von der Rede für den Sextus Roscius heiſst es, sie sei köstlich frisch und herzerquickend zu lesen, sie funkele und glitzere in allen Farben der Sprache. Von der Rede über das Imperium des Cn. Pompeius sagt der Verfasser, sie prange wie ein Goldgeschmeide, sie sei das schönste Ruhmesdenkmal des Pompeius, die beredteste Lobpreisung, die überhaupt je einem Selbstherrscher geworden sein dürfte. Daſs Cicero aber nicht altattischen, sondern hellenistischen Stilmustern folge, möchte ich nicht mit dem Verfasser behaupten. In seinen Reden, ja; aber in seinen Briefen, wie in seinen rhetorischen und philosophischen Schriften überwiegt der attische, wenn auch römisch nuancierte Stilcharakter. Wer übrigens hat je den Atticismus feiner charakterisiert als Cicero in seinem Orator? Der Verfasser gesteht im übrigen, daſs eine „einzig erziehende Kunstvollendung in der Ciceronischen Sprache sei", und er erklärt es für gesund, bisweilen in diesen Strom hinabzutauchen. Auch solle man nicht vergessen, wie Cicero auch durch den Inhalt und den geistigen Ton seiner Schriften gewirkt habe. Lebte er doch ganz in den sittlichen hohen Anschauungen der Besten unter den Griechen. Auch sei er eines der gröſsten Talente in der Kunst des Popularisierens gewesen. „Die Humanität, die wir heute uns rühmen vom Altertum gelernt zu haben, ist in jeder Zeile Ciceros lebendig. Diese Humanität hat nirgends auf breiterem Boden sich dargestellt als im Schriftencorpus Ciceros. Er vor allem hat geholfen, daſs sie so Gemeingut wurde. Die Kirchenväter von Minucius Felix bis Augustin lernten von Cicero; ein Hieronymus rühmt sich dessen; es lernte von ihm der Humanismus der Renaissance. Was aus dem Brunnen griechischer Weisheit und griechischer Menschlichkeit floſs, sammelte sich für den Occident in Cicero wie in einem gewaltigen Reservoir, um daraus die Gefilde der Zukunft unmerklich und doch im Tiefsten zu durchtränken". Das Lob, welches dem Lucilius gespendet wird, ist angemessen temperiert: der Verfasser nennt ihn einen übermütigen Schnellschreiber ohne Schönheitssinn. Lucrez hingegen wird wohl nicht nach Verdienst gewürdigt. Man mag seine Kunst hart und unreif nennen, aber er ist groſs und ehrwürdig, und ich behaupte im Gegensatz zum Verfasser, daſs die gewaltige Wirkung seines Lehrgedichts gerade auf Rechnung des Persönlichen und Römischen zu setzen ist, welches er in die Darstellung der Lehre Epikurs gebracht hat. Mit auſserordentlicher Wärme wird Catull gepriesen, der früh verstorbene. „Er ist wie die einsame Nachtigall, die zu früh ins Land gekommen; die Gesträuche sind noch nicht grün, und der Flieder will noch nicht aufblühen. Aber warte nur, balde sprieſst es und blüht es allüberall, und wir werden einen Chor von Liedern vernehmen".

Digitized by Google

Vortrefflich wird die für die Litteratur so bedeutungsvolle Wandlung charakterisiert, welche sich beim Ausgange der Republik mit dem Absterben des politischen Interesses in der ganzen Denkweise vollzog. „So gewann der Römer Zeit zur Vertiefung in religiöse Fragen, so auch zur Kunst. Da man dem Staatswohle nicht mehr leben kann, lebt man sich selber, ein erzwungener Egoismus; man begann sein Seelenleben zu vertiefen, aber auch sonst sein Privatleben auszuzieren und inhaltreich zu machen“. Auch die sich daranschliefsende Charakteristik der Dichter des Augusteischen Zeitalters bietet auf engem Raume viel Treffendes und Selbständiges. Was diese Dichter hervorgebracht haben, sind nach dem Urteile des Verfassers Sachen, die die Menschheit zu lieben und zu lesen nicht aufhören sollte; aber es sei diese Poesie schwer. Sie zu lesen sei für uns heute weniger unterhaltend als erziehend. „Es ist wie bei einem Bachschen fugierten Chorsatz; erst wer es öfter gehört, erst wer es studiert hat, kommt zum Genufs; aber er giebt um diesen Genufs gern alle stark wasserhaltigen modernen Salonstücke hin“. Sie haben uns nur wenig hinterlassen, diese Augusteischen Dichter, aber dieses Wenige ist schwer zu erschöpfen. Es ist kein uneingeschränktes Lob, welches diesen Dichtern hier gespendet wird, aber der Tadel mischt sich in diskreter Weise bei. Was über Vergil gesagt wird, ist einfach vortrefflich. Das berühmte Schlofs in Versailles, in welchem das deutsche Kaisertum proklamiert worden ist, trägt die Inschrift: A toutes les gloires de la France. Der Aeneide, meine ich, könnte man die Inschrift geben: A toutes les gloires de Rome. Und doch lebte in diesem Dichter, der der Nationaldichter Roms wurde, wie der Verfasser ausführt, eigentlich keine römische Seele. Die Aeneide nennt er das Diadem um das Haupt des kaiserlichen Rom; die Georgika sind ihm „das Schönste und Wohligste“, was man sich denken kann. Fraglos seien hier alle griechischen Muster weit übertroffen. Er nennt diese Verse ewig und klassisch. Keinen Buchstaben möchten wir ändern, so erzgefügt steht alles da. „Für den Römer ist fast jede Zeile des Vergil zum Diktum, zur Sentenz geworden“.

Was über Horaz gesagt wird, finde ich nicht ganz so treffend, aber es ist immerhin fein zu nennen im Vergleich zu der plumpen Übertreibung, mit welcher man heute von diesem Dichter meist wie von einem reden hört, der, ohne selbsterlebte Poesie im Herzen, unter fortwährender Plünderung griechischer Vorbilder immerhin recht geschickte lateinische Gedichte zustande gebracht habe. Im Gegensatz dazu betont der Verfasser die frische Selbständigkeit des Horaz und nennt ihn den stets Originellen. „Seine Eigenart bewährt sich gleich darin, dafs der sich vom sogenannten alexandrinischen Geiste, von Romantik und Träumerei auffällig frei erhielt; der Zeitgeist lief an ihm herunter, wie das Wasser an der Otter“. „Geistreich und interessant ist Horaz in jeder

Digitized by Google

Zeile. Er lächelt oft, fast mit Selbstironie, hinter seinen erhabenen Versen und durch das Gitter der Zeilen hervor; und er ist zudem voll der feinsten Bezüge zu seiner Gegenwart, deren überlegener Zuschauer er war". Aber der nach Vergil am meisten gelesene Dichter Roms war doch Ovid. Das dankte er seinen Metamorphosen. „Dies war Roms Decamerone".

Auf die erklommene Höhe der Augusteischen Poesie folgt nun nicht ein jäher Absturz, sondern gleichsam ein Hochplateau, wie der Verfasser sagt (von Augustus bis zu den Antoninen). Der kurzen, aber anschaulichen Schilderung der Zustände jener Zeit sind meist recht glückliche Charakteristiken der stimmführenden Schriftsteller und der einzelnen Kreise eingefügt. In dem Bestreben das Vergangene gegenwärtig zu machen, wird freilich bisweilen zu weit gegangen. So heiſst es von Martial: „Es war der Kladderadatsch, der Stettenheim, der Wilhelm Busch Roms". Zu besonderem Verdienste rechne ich es dem Verfasser an, daſs er den gröſsten Schriftsteller dieser Zeit, ich meine Seneca, der heute mit plattem Tadel abgefertigt zu werden pflegt, nach Verdienst gewürdigt hat. Er erklärt, daſs die religiöse, mit stätigen Todesgedanken verbundene Tugendlehre in der ganzen Profanlitteratur nie so schön und gefühlvoll vorgetragen worden sei. Seinem Urteile über Tacitus aber kann ich nicht zustimmen. Die ernste Seele des Tacitus, heiſst es bei ihm, ruhe auf der nämlichen erhabenen Weltauffassung, die Domitian verfolgt, die Seneca verewigt habe. Nein! des Tacitus Gedanken und Urteile wurzeln im Politischen, ja im politischen Parteistandpunkte; Seneca hingegegen erhebt sich hoch über das Politische, er ist jeder Zoll ein Philosoph.

Die fünfte Vorlesung behandelt das Aufblühen einer römischen Litteratur in den Provinzen und die Zeit der christlichen Klassicität. Diese von unten auf entstandene Litteratur hat dem christlichen Mittelalter seinen wesentlichen Inhalt zubereitet. Rom giebt jetzt auch nicht mehr, Rom empfängt. Die Wände sind plötzlich wie weggeschoben und himmelweite belebte Fernsicht umgiebt uns. Welch neues, gesteigertes Leben in den Provinzen! „Griechenland, die spanische Halbinsel, Südfrankreich, das Seinegebiet, Tunis und Marocco haben sich im Verlauf der ganzen Weltgeschichte bis heute kaum je ähnlich geordneter und gesegneter Verhältnisse erfreut, wie im Anfang des zweiten Jahrhunderts".

Zum Schluſs noch ein Wort über die Form, in welcher sich das Buch darbietet. Der Ton ist überall frisch. Schwerfällig gebaute Sätze finden sich nicht. Oft genug sind die Sätze im Gegenteil zu modern kurz und verbindungslos. Der Verfasser wollte seiner Rede offenbar den Charakter des Improvisierten, unter einem übermächtigen Eindrucke Hervorquellenden geben. Das hat seine Vorteile: dem Buche klebt nichts Zopfiges an, und

Digitized by Google

das Besprochene wird dem Leser in eine greifbare Nähe gerückt. Aber die Überarbeitung hätte doch manche saloppe Konstruktionen und manche burschikose Ausdrücke entfernen müssen. Plautus wird ein kleiner fideler Plebejer genannt, Cicero ein rühriger guter Herr. Dem Cicero wurde das Haupt heruntergeschlagen, „sogar die Hände abgeschnitten; es waren die Hände, mit denen er die Philippica geschrieben“. Cleopatra wird als eine parfümierte Frauengestalt charakterisiert. Vergil wird gar eine ehrliche Haut genannt. Von seinem Jugendfreunde Gallus heiſst es, er war vielleicht „Compenäler“ Vergils in Cremona. Dem Horaz wird eine „feudale“ Offiziersstelle zu teil. Er wird nebenbei ein kleines Kerlchen genannt. Von Ovid heiſst es bald darauf, daſs er als müder, betagter Herr starb. Daneben auch groteske Übertreibungen, die auf den Ungebildeten wirken, den Gebildeten beleidigen. „Rom der einzige Verlagsort. Die Ladenhüter lieſs man von dort ladungsweise in die Provinzialstädte abgehen“. „Die Dichter liefen rudelweise herum“ (besser Horaz: Scribimus indocti doctique poemata passim). Dergleichen findet sich in unmittelbarer Nähe nicht bloſs bezeichnender, sondern im höheren Sinne schöner Wendungen. Das ist unattisch und hätte von einem, der durch die Form offenbar wirken wollte, vermieden werden sollen.

Gr. Lichterfelde bei Berlin. O. Weiſsenfels.

Eduard Wolff, Wellers Lateinisches Lesebuch aus Herodot. Achtzehnte umgearbeitete Auflage. Frankfurt a. Main 1893, Kesselringsche Hofbuchhandlung. XII u. 157 S. gr. 8. 1,80 M.

Eduard Wolff, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische im Anschluſs an Wellers Lateinisches Lesebuch aus Herodot. Frankfurt a. Main 1894, Kesselringsche Hofbuchhandlung. VI u. 120 S. gr. 8. 1,20 M.

Wellers Lesebuch aus Herodot gehört zu den besten Schulbüchern seiner Art. Dies beweisen nicht nur die 17 Auflagen, die es bisher erlebt hat, sondern dafür spricht auch das einstimmige günstige Urteil aller Lehrer, die dieses Buch beim Unterricht benutzt haben. An einem dem jugendlichen Alter zusagenden Stoff vermögen selbst weniger geübte Lehrer bei Benutzung dieses Buches die Quintaner in einem Jahre so weit zu bringen, daſs sie sich ohne Mühe selbst in den Cornelius Nepos hineinfinden. Getadelt wurde an dem Buche bisher nur, daſs es im Satzbau und z. T. auch in einzelnen Ausdrücken den color Latinus vermissen lasse. An einzelnen Ausdrücken ist in den neueren Auflagen manches verbessert worden. Den Satzbau zu ändern, schien weder dem verstorbenen Weller, noch dem späteren Bearbeiter rätlich. Ganz mit Recht; denn ein klassisches Latein, auch in dem einfachsten Periodenbau der lateinischen Historiker, ist für angehende Quintaner zu schwierig. Daher sind es auch wohl in der Regel nicht die Mängel der Wellerschen Latinität gewesen,

Digitized by Google

durch die man sich an einer Anzahl von Schulen in der neueren Zeit entschlossen hat, den Wellerschen Herodot abzuschaffen. Der Grund, weshalb man das Buch nicht weiter gebraucht, ist wohl vielmehr darin zu suchen, daſs man nicht auf die Benutzung eines Übungsbuches verzichten wollte, das sich Schritt für Schritt dem Lehrgang in der Grammatik anschlieſst, und daſs man neben der Durcharbeitung dieses Übungsbuches jetzt bei der beschränkten Stundenzahl nicht mehr Raum für die Weller-Lektüre fand. Man kann auf diese jetzt auch eher verzichten, da die neueren Auflagen der üblichen Übungsbücher ja alle auch zusammenhängende Lesestücke enthalten. Um das treffliche Wellersche Lesebuch der Quinta zu erhalten, wäre vor allem nötig gewesen, daſs ihm ein Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische an die Seite gesetzt worden wäre, welches die Einführung andrer Lehr- und Übungsbücher von der Art des Ostermannschen und Schönbornschen überflüssig machte. Ein Versuch in dieser Richtung ist durch die Succowschen Übungsstücke gemacht worden, dieselben weisen aber mehr auf das Bedürfnis hin, als daſs sie dasselbe wirklich befriedigen. In ihrer Art vortrefflich und ganz dem Charakter des Wellerschen Buches entsprechend, sind die Übungsstücke von Bolle; dieselben haben aber wohl deshalb an den Schulen, welche Wellers Herodot benutzten, nicht den erwarteten Eingang gefunden, weil sie sich nicht dem grammatischen Lehrgang der Quinta anschlieſsen.

Um das Wellersche Buch weiter konkurrenzfähig zu machen, hat die Verlagsbuchhandlung zunächst die 18. von Eduard Wolff umgearbeitete Auflage des Lesebuches erscheinen lassen. Durch dieselbe sollen die Klagen über mangelhafte Latinität des Buches beseitigt werden. Es hat der Stil in der That ein mehr lateinisches Gepräge bekommen, die Erzählung schreitet in einfachen, aber abgerundeten Perioden fort, sodaſs in dieser Beziehung allen billigen Anforderungen entsprochen ist. Allein es ist geschehen, was zu befürchten war. *Das Buch ist für die Quinta unbrauchbar geworden*, da es nicht gelingen will, die aus der Sexta kommenden Schüler in die Lektüre desselben hineinzubringen. Nach des Verfassers Vorschlag soll es im *zweiten* Halbjahre der Quinta benutzt werden. Aber zu einer Benutzung von zwei Lesebüchern in einer Klasse wird man schwerlich Neigung finden. Das Buch kann jetzt nur noch in der Quarta benutzt werden, wo es neben dem Cornelius Nepos und anderen neueren Lesebüchern schwer Eingang finden wird. In diese Klasse gehört das Buch jetzt auch durch seinen Inhalt, da der Verfasser absichtlich durch vervollständigende Zusätze, durch Anführung von Eigennamen, durch Entwickelung der Motive der Handlung, die einzelnen Geschichtchen mehr in zusammenhängende Geschichte verwandelt hat. Er ist hierin u. E. stellenweise sogar über das Maſs dessen hinausgegangen, was für die Quarta wünschenswert erscheint.

Digitized by Google

In Bezug auf die Latinität bedürfen einzelne Stellen der Verbesserung, z. B. S. 2 *His enim tantae res erant, quantae necessitatibus sufficerent* statt *ut* oder *quae*; S. 3 *proximorum fines aggrediens magnam praedam faciebat* statt *aggressus*; S. 5 das Wort *dehortari* wird sonst wohl Schülern nie begegnen und gehört daher nicht in dieses Buch; S. 7 *Etiam hoc Medi fecerunt* statt *atque etiam hoc* oder *hoc etiam*; *munus quodcunque* st. *quodcunque voles*; S. 26 *sententiam tulerant, ut mors obeunda esset* st. *ut mortem obirent* oder *mortem obeundam esse*; S. 30 *militiae vacationem remisit* steht zwar wörtlich so bei Justinus, sollte aber nicht in ein Schulbuch aufgenommen werden, da es eine unklare Ausdrucksweise ist, in der *militiam remisit* und *militiae vacationem dedit* verschmolzen sind; S. 38 und öfter *sibi subiecit* st. *subegit* u. s. w. Solche Unebenheiten werden sich in einer späteren Auflage beseitigen lassen; zu bedauern ist nur, daſs ein so gut gearbeitetes Buch — wie oben schon angedeutet wurde — in dem stufenweise fortschreitenden Lehrgang unserer höheren Schulen schwer eine geeignete Stelle finden wird.

Dasselbe gilt in noch höherem Grade von dem Wolffschen Übungsbuche zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Es wird in diesem Buche im wesentlichen derselbe Stoff, den das Lesebuch bietet, in neuer Form gegeben. Der deutsche Ausdruck ist so, daſs man die Erzählungen mit Vergnügen liest, und dennoch lassen sich dieselben ohne groſse Umwandlungen in gutes Latein übersetzen. Gleichwohl wird das Buch schwerlich an preuſsischen Gymnasien zur Einführung gelangen können. Hier sollen jetzt die Übersetzungen nur noch den Zweck haben, den Sprachstoff der Lektüre einzuüben und die grammatischen Regeln dem Schüler zu sicherem Verständnis zu bringen. Diesen Zwecken dient das vorliegende Übungsbuch aber nicht; denn in dem Bestreben, den Schülern eine gewisse Mannigfaltigkeit des lateinischen Ausdruckes zu geben, hat Wolff leider die Vokabeln und Redensarten des Wellerschen Lesebuches zu wenig wieder angewandt. Und die grammatischen Erscheinungen, mit welchen ein Quartaner vertraut gemacht werden muſs, finden sich ohne jede systematische Ordnung über das ganze Buch zerstreut. So wie es jetzt vorliegt, würde man das Buch kaum in den letzten Monaten der Quarta gebrauchen können, also vielleicht mehrere Monate, nachdem man die lateinischen Stücke, auf welche sich die Übungen beziehen sollen, mit den Schülern behandelt hat. Es würde das Übersetzen aus dem Wolffschen Buche zu einer ganz selbständigen Übung im Gebrauche der lateinischen Sprache werden, die gewiſs manchem Lehrer wertvoll erscheinen wird, für die in unserem jetzigen Gymnasium aber kein Raum mehr vorhanden ist.

Putbus. L. Spreer.

Digitized by Google

Fr. Holzweiſsig, Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen. Kursus der Ober-Tertia, Hannover 1894, Norddeutsche Verlagsanstalt. VIII u. 196 S. 2,20 M.

Bei der Besprechung des Kursus für Unter-Tertia desselben Werkes wies ich darauf hin, daſs es doch seine Bedenken habe, den Stoff für das lateinische Übungsbuch der mittleren und oberen Klassen ganz allein der Lektüre derselben Klasse zu entnehmen; infolge der unablässigen Wiederholung — ich möchte fast sagen Wiederkäuung — ein und desselben Gegenstandes stelle sich leicht Gedankenlosigkeit und selbst Ekel ein, und es sei daher — wenigstenst von Ober-Tertia an — besser, andere verwandte Stoffe der römischen oder griechischen Geschichte zu verarbeiten oder auch fernerliegende Stoffe unter Verwertung der durch die Lektüre gewonnenen Vokabeln und Redewendungen.

Der Verf. ist aber auch in dem Kursus für Ober-Tertia bei seinem bisherigen Verfahren geblieben und bietet als Übersetzungsstücke nur die Umarbeitung der Klassenlektüre, der vier letzten Bücher aus Caesar's bellum Gallicum. Eine Änderung dieses Verfahrens lehnt er in der Vorrede ab, indem er sagt, er habe um so weniger Grund von den in den vorhergehenden Teilen beobachteten Grundsätzen abzugehn, als dieselben durchaus den Lehrplänen vom 6. Januar 1892 entsprächen. Ist das aber wirklich der Fall? Doch nicht unbedingt. Diese Lehrpläne bestimmen zwar für Quarta, Tertia, Unter-Sekunda und Prima (für die Ober-Sekunda fehlt diese Bestimmung), daſs die Übersetzungen ins Lateinische sich an das Gelesene (in Tertia also an Caesar) *anlehnen* (oder an einer andern Stelle *anschlieſsen*) sollen. *Eine Anlehnung ist aber doch nicht allein in einer Umarbeitung oder Variation desselben Stoffes zu finden*, sondern ebenso gut auch in der Darbietung eines *ähnlichen* Stoffes oder auch in der Bearbeitung eines anderweiten antiken Ereignisses, *die sich in der Phraseologie an die Lektüre anlehnt*; ein Verfahren, welches mehrere andere hervorragende Übungsbücher angewandt haben. Aber selbst wenn die Lehrpläne — was ich durchaus bestreiten muſs — geradezu eine Umarbeitung nur desselben Stoffes vorschreiben würden, so hat uns die zweijährige Erfahrung seit Inkrafttreten der Lehrpläne doch gelehrt, daſs bei dieser Behandlung der lateinische Unterricht zu sehr an Wert verlieren würde, wenn die Sekundaner und Primaner gar nicht mehr imstande sein sollten, einen Text ins Lateinische zu übersetzen, der mehr als eine bloſse Umschreibung der Lektüre des letzten Vierteljahrs wäre. Ist es dem Verf. nicht bekannt, daſs die Provinzialschulräte darauf bestehen, daſs für die Reifeprüfung ein anderer Text vorgelegt wird? Und wie könnten die Abiturienten einen solchen Text übersetzen, wenn sie nicht in den obern Klassen die nötige Übung erlangt hätten? *Es wäre sehr zu wünschen, daſs der Herr Minister eine klare*

Digitized by Google

und bestimmte Deklaration der Lehrpläne in dieser Beziehung gäbe.

Nun meint der Verf. in der Vorrede weiter, wer die Schüler an ein Übersetzen ins Lateinische ohne lateinische Vorlage gewöhnen wolle, werde unter geeigneter Anleitung in der Klasse auch solche Stücke übersetzen lassen, zu welchen der betreffende Cäsarabschnitt noch nicht gelesen sei. Das wäre allerdings schon eine kleine Verbesserung. Aber es bleibt trotzdem das Gefühl des Überdrusses, der Überladung, des Ekels in dem Gemüte des Tertianers, der zwei Jahre hindurch in wöchentlich sieben Stunden nur von Caesar und seinem Gallischen Kriege hört; es wäre wahrhaftig kaum zu verwundern, wenn jenes für die Schullektüre so sehr geeignete Werk den Schülern schlieſslich geradezu verhaſst würde.

Sieht man von dieser Prinzipienfrage ab, so muſs man anerkennen, daſs die Übungsstücke sehr sorgfältig und dem Klassenstandpunkte angemessen bearbeitet sind, ein recht lesbares Deutsch enthalten und — obwohl zum gröſsten Teil im Anschluſs an besondere Abschnitte der Grammatik bearbeitet — sich von Häufung grammatischer Schwierigkeiten und Seltenheiten fernhalten.

Die gleiche Anerkennung verdient der zweite Teil des Buches, die Beispielsammlung zur Ableitung grammatischer Regeln, deren Sätze fast ganz aus Caesar und Nepos genommen sind.

Zu billigen ist auch, daſs in diesem Kursus die grammatischen Regeln nicht mehr formuliert sind, sondern daſs auf die Grammatik selbst verwiesen wird.

Rastenburg. Otto Josupeit.

V. Müller, Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Quarta. Altenburg 1893, H. A. Pierer. VI u. 136 S. 2,20 M.

V. Müller, Alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis zu dem Lateinischen Lese- und Übungsbuche für Quarta. Altenburg 1893, H. A. Pierer. 66 S. 8.

Das Buch enthält folgende Abteilungen: 1. Lateinische Lesestücke, 2. deutsche Übungsstücke und 3. Regeln nebst Musterbeispielen aus der Grammatik. Die lateinischen Lesestücke sind, abgesehen von einigen Dialogen und Briefen, durchweg aus Livius herübergenommen; sie sollen, wie der Verf. sagt, „die mit Recht angefochtenen Lebensbeschreibungen des Corn. Nepos“ ersetzen. Um diesen Stoff, über dessen Wahl man verschiedener Ansicht sein wird, den Schülern mundgerecht zu machen und zugleich die Übungsbeispiele zur Kasussyntax hineinzubringen, sind mannigfache Änderungen notwendig geworden. Trotzdem ist in dieser Beziehung noch sehr viel zu thun; denn es ist eine Reihe von Wortformen und von Wendungen stehen geblieben, die entweder selten oder dem Livius eigentümlich sind und dem Quartaner noch erspart bleiben müssen; dahin gehören *oboedientior*

Digitized by Google

S. 45, *vulgatior* S. 4, *primores* S. 14, *benefactum* S. 121, *senecta* S. 123, *.fenerator* S. 33, *exactor* S. 18, *conviciator* S. 54, *ales* S. 36, *animantes* S. 136, *turmales* S. 44, *moribundus* und *venerabundus* S. 28 u. a. m. Bedenklich ist auch der Ausdruck: *montes, qui usque ad extremos Italiae fines currunt* S. 16.

In dem Auszuge aus der Syntax ist das Kapitel von der Kongruenz am meisten besserungsbedürftig. Hier kann S. 114 der Satz: „In diesem Falle steht das Subst. mobile im Masc., wenn das Subjekt ein Neutrum ist" ganz gestrichen werden. S. 115 ist hinzuzufügen, dafs bei mehreren Subjekten sich das gemeinsame Prädikat auch auf das zunächststehende Subjekt beziehen kann. Sonst könnte die Zahl der Beispiele in dem Auszuge erheblich vermindert, vielleicht auch dasselbe Beispiel für mehrere Regeln verwendet werden.

Das lateinisch-deutsche und deutsch-lateinische Wörterverzeichnis ist ziemlich ausführlich gehalten, wie das bei der Überfülle der dem Schüler unbekannten Wörter in den Liviusstücken nicht anders möglich ist. Angefügt ist noch eine kurze „Zusammenstellung der wichtigsten in Quarta vorkommenden Redensarten". Dagegen fehlt es an einem systematisch angelegten Vokabularium zur Erweiterung des Wortschatzes, wozu weder das „Wörterverzeichnis" noch die „Zusammenstellung" verwendet werden kann.

Saargemünd. H. Grossmann.

J. Lattmann und H. D. Müller, Griechische Grammatik für Gymnasien. 1. Teil: Formenlehre. Fünfte verkürzte Auflage besorgt von Hermann Lattmann. Göttingen 1893, Vandenhoeck und Ruprecht. IV u. 130 S. 1,40 M.

Nachdem der zweite Teil der griechischen Grammatik von J. Lattmann und H. D. Müller, die Syntax von H. D. Müller, bereits 1888 in einer verkürzten Auflage erschienen ist, hat nunmehr H. Lattmann auch den ersten Teil, die Formenlehre, in einer solchen herausgegeben, in der der Umfang der vierten Auflage von 179 S. auf 130 S. zusammengeschrumpft ist. Ziehen wir die ziemlich eingehende Wortbildungslehre, das Vokabularium der besprochenen Wörter und das alphabetische Verzeichnis der behandelten Verba ab, so entfallen auf die eigentliche Formenlehre jetzt noch 108 S., auf denen H. L. wie seine Vorgänger aufser dem attischen Dialekt besonders auch den homerischen gelehrt hat. Präzision und Korrektheit des Ausdruckes sind auch unserer fünften Auflage nachzurühmen. Hier die wenigen Fälle, in denen in dieser Hinsicht noch etwas zu thun erübrigt. Zunächst folgende Konstruktionen: § 10 Anm. 1: Die Enklitică behalten ihren Accent . . . b) bei den persönlichen Pronomimen . : . c) bei ἔστι; § 74. 2 Anm. 1: Auch αἴρω Aor. Ind. ἦρα wegen des Augments, aber Conj. ἄρω; § 97: Aor. II Act. . . . (von ἵημι) er-

Digitized by Google

halten das Augment *ει*; § 105: Von der schwachen Stammform werden ... gebildet ... *βήτην* und *βάτην*. Wie die meisten dieser Regeln sind wegen allzugroſser Kürze anstöſsig die Worte in § 89. 4c: Selten mit Bindevokal *α*, und in § 106. 1: die konsonantische Stammform.

Obwohl nun L. die vierte Auflage kürzen wollte, so mochte er doch den Schritt nicht thun, den Kaegi neuerdings in seiner kurzgefaſsten Schulgrammatik gethan hat, und nur Lernstoff bieten auf Grund eines für alle Schulen verbindlichen Kanons von Schriftstellern. Würden doch die Bildungen erst dann recht anschaulich, wenn sie ohne Rücksicht auf einen solchen an einer gröſseren Zahl von Formen gelehrt würden. Auch lege solch ein Lernbuch dem Lehrer die Versuchung nahe, den ganzen Inhalt und damit trotz aller Einschränkung des Stoffes zu viel zu lehren, erreiche also leicht das Gegenteil von dem, was sein Verf. bezwecke. Denn das eigentliche Lernpensum sei noch viel geringer, als das selbst von den kürzest gefaſsten Grammatiken gebotene: schon Besonderheiten wie die Kontrakta der ersten Deklination, die attische Deklination, *γυνή*, *Ζεύς*, *κύων*, *πρεσβευτής*, die Verba, die anlautendes *ε* durch Augment zu *ει* verstärken, Verba mit syllabischem und temporalem Augment zugleich seien nicht in dem Sinne Lernstücke wie die Hauptparadigmen. Wenn aber der Lehrer darauf angewiesen sei, selber zu überlegen, was namentlich mit Rücksicht auf den Fortschritt der Klasse in der Lektüre von der Grammatik durchzunehmen sei, so könnten auch die selteneren Formen nicht stören, die nur zur Veranschaulichung eines Gesetzes dienten. Dieser Standpunkt hat seine Vertreter wie der Kaegis. Billig aber sind die Forderungen, daſs Formen, die auf keiner Stufe des Unterrichts zum Lernstoff gezogen werden dürfen, klein gedruckt oder den Anmerkungen zugewiesen, und daſs solche, deren Vorkommen angezweifelt wird, überhaupt nicht in die Schulgrammatik aufgenommen werden. Darum beanstande ich einerseits den Platz oder Druck der Formen *ἐστάλθην*, *ἐκτάνθην* (*ἐκτάθην*), *ὠνάμην*, *δύνῃ* (= *δύνασαι*), der augmentlosen Formen *ἕμεν*, *ἕμην*, *ἕθην*, anderseits die Aufnahme der Formen *δέεται*, *δέεσθαι*. Manche Formen sind zur Durchführung des Paradigmas nur fingiert. Diese hat L. zuweilen in eine eckige Klammer gesetzt (*ἐσχίκειν*), häufiger aber wie völlig geläufige angeführt, und zwar nicht nur *ἐβλεψάμην*, *ἐτριψάμην*, *τριφθήσομαι* (nach Krüger allerdings einmal bei Appian), *σχίσομαι*, *ἐσχισάμην*, sondern auch *ἐγράφθην* und *ἐπεισάμην*. Auch das miſsfällt mir. — Übrigens sind die poetischen Verba nicht immer als solche genügend kenntlich gemacht, so § 80. 1 Anm. 1 *ἀείδω*, *ἀίσσω*, *ἀϋτέω* und besonders § 109 ff. mehrere unregelmäſsige. Irrtümlich ist § 39 *Ἅιδης*, § 89 *τιθέμεναι* als homerisch angeführt, sowie § 87 *λελῦτο* und *λελῦντο*, während nur das eine oder das andere, und zwar σ 238, gelesen werden kann.

Digitized by Google

Die Formen der Dramatiker ἔοιγμεν und εἴξασι könnten § 100 auch als homerische aufgefaſst werden. — Über das Maſs, in dem die Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung in die Schulgrammatik aufzunehmen seien, gehen die Meinungen mehr als über anderes auseinander, und unsere Lehrpläne nehmen zu der Frage nicht Stellung. Ich will mit meiner Antwort darauf hier zurückhalten und nur dies feststellen, daſs L. zu den Extremen gehört, die jene Ergebnisse auch wohl in solchen Fällen lehren, die für das allgemeine Verständnis der Formenlehre, sei es des attischen Schriftstellers, sei es des Epos, gleichgiltig sind: er entwickelt, daſs ἡδίω aus ἡδίονσα geworden ist, daſs πολυ durch Synkope in πλυ verwandelt, hierzu als einem schwachen Stamme der starke Stamm πλευ, πλεϝ gebildet und aus diesem durch das Medium πλεϝίων der Komparativ πλείων entwickelt worden ist.

Über die einleitenden Paragraphen und die Behandlung der Deklination will ich mich ganz kurz fassen und manche Bedenken nicht wiederholen, die ich vor kurzem in der Anzeige der Grammatik von Holzweiſsig geäuſsert habe. Der Stoff ist im ganzen angemessen vorgetragen, der Gesamteindruck günstig. Daſs die Regel über die Abteilung der Silben in der vierten Auflage richtiger war, zeigen die Beispiele αἰ-σχρός, ἐ-χθρός, ἐ-σθλός, ἆ-σθμα. Eine Bemerkung über den Accent der betonten langen Nom.-, Acc.- und Vokativausgänge glaubt L. nicht nötig zu haben, und so findet er denn auch an den Perispomenen παῖς, πᾶς, σῦς u. s. w. nichts Auffallendes. Doch möchte ich glauben, daſs unter diesen Umständen der Accent der Oxytona τιμή, τιμάς, θεούς, βασιλεύς vom Schüler als etwas Zufälliges empfunden und lange beim Übertragen in das Griechische verfehlt werden wird. Die Erklärung des Paradigma ἀνήρ übersieht den Vok. ἄνερ und die frühere Bemerkung über den Dativausgang ασι. In dem Ausdruck „reiner Stamm“, der in der dritten Deklination häufig begegnet, scheint mir das Adjektivum ein pleonastischer Zusatz zu sein. Ungewöhnlich und erst in der fünften Auflage gebraucht ist hier dier Unterscheidung eines starken und eines schwachen Stammes; als stark bezeichnet L. nämlich die Stämme γενοσ, βελτιονσ, λελυκϝοτ, κυον, χαριεντ, πλεϝ (πλευ); als schwach γενεσ, βελτιον, λελυκυτ, κυν, χαριετ, πλυ (πολυ).

Damit komme ich zu der Behandlung der Verba, zunächst der Klasse auf ω. Wie in der vierten Auflage machen auch in der fünften die v. contracta den Schluſs; abgesehen hiervon aber sind in der Anordnung und Behandlung des Stoffes gar manche Änderungen vorgenommen. Auf wenige einleitende Bemerkungen über die Zahl der griechischen Numeri, Tempora u. s. w. (§ 62), in denen der Verba auf μι noch nicht Erwähnung geschieht, folgt (§ 63) das Paradigma λύω, in dem die Ausnahmen von der § 8 gegebenen Hauptregel für die Betonung in der Konjugation durch ein Sternchen gekennzeichnet und dem eine Erklärung der nicht

Digitized by Google

durch Striche in Bindevokal und Personenzeichen zerlegten Ausgänge beigegeben ist. § 64 behandelt nun die Stammformen, § 65 die Tempora, § 66 die Endungen, § 67 den Ablaut der Tempuszeichen (Bindevokale), § 68 die Moduszeichen, wobei von den starken Tempora noch abgesehen ist. Stammformen nennt L. vier: den Präsens-, den (a. medialen, b. aktivischen) Perfekt-, den Aorist- und den Passivstamm, womit er das Fut. Akt. zum Aoriststamme zieht und — nicht gerade glücklich — unter Aoriststamm den des Aor. Akt., unter Passivstamm den des Aor. Pass. verstanden wissen will. Aus jedem dieser Stämme läſst er zwei Tempora werden, ein präsentisches oder futurisches und ein präteritales. Weniger klar als diese Unterscheidungen sind die Begriffe Tempuszeichen und Bindevokale. Als Tempuszeichen des Aoriststammes führt nämlich L. *σα*, *σε*, *σο* an, *σα* für den Aor. Akt. selbst, *σε* und *σο* für das von demselben Stamme gebildete Fut. Akt.; als solches des aktivischen Perfektstammes *κα*, *κε* (im Plusquampf. zu *κει* gedehnt), *κο*. In dem Wechsel des Vokales erkennt er die aus der Wort- und Tempusbildung bekannte Ablautreihe wieder. Wenn er nun zunächst lehrt, in den Formen des Präsensstammes erscheine zwischen Stamm und Endung ein Bindevokal, sodann, die Tempuszeichen des Aorist- und Perfektstammes zeigen die Formen *σα σε σο*, *κα κε κο* mit Ablaut, so sieht das fast so aus, als spräche er den beiden zuletzt genannten Tempusstämmen den Bindevokal ab und betrachtete den nach *κ* und *σ* erscheinenden Vokal als einen integrierenden Bestandteil ihres Stammes. Übrigens ist *ω* in der Indikativform *λύω* und das Fehlen der Endung in dieser und anderen Formen mit Stillschweigen übergangen und der Ausdruck Endung hier wie auch sonst in anderem Sinne gebraucht als in der früheren Verbindung „unzerlegte Verbalendungen“ und in manchen folgenden Fällen. — In den §§ 69 und 70 über die Einteilung der Stämme und die Bildung des Präsensstammes springt nun der Unterschied der neuen Auflage einerseits von der älteren, andererseits von Curtius in die Augen. Die ältere Auflage spricht von einem Präsens- und einem reinen Stamme derjenigen Verba, die im Präsens Lautverstärkungen erhalten, ferner von einem Verbal- und einem Wurzelstamme der Verba mit wechselndem vokalischem Inlaute. Diese Gegensätze sind jetzt aufgegeben; dagegen trennt jetzt L. vorkommenden Falls Präsens- und Verbalstamm. Bei den vokalischen Stämmen, sagt er, ist der Präsensstamm dem Verbalstamme gleich; ausgenommen sind mehrere unregelmäſsige Verba wie *ἀρέσκω*, *γηράσκω*. Damit werden unter sie gerechnet (abgesehen von den ursprünglich mit *σ* endigenden Stämmen) *πλέω*, *χέω* u. s. w., die Curtius in die Dehnklasse zieht. Auch bei den konsonantischen Stämmen, sagt L. weiter, hat zuweilen das Verhältnis statt, z. B. bei *πέμπω*, *τρίβω*, *γράφω*, *διώκω*, *λέγω*, *βρέχω*, *ψεύδω*, *πείθω*, *νέμω*, *μένω*, *δέρω*. Durch diesen Zusatz

Digitized by Google

werden Verba auf gleiche Stufe gestellt, die in der vierten Auflage unterschieden worden sind: *τρί́βω, πείθω, δέρω*, die in den Formen *ἐτρῖβην, (ἐπιθόμην), ἐδάρην* die vom Präsensstamme verschiedene Wurzel verraten, und solche, die nur einen Stamm haben. *Τρίβω* und *πείθω* gehören auch bei Curtius einer anderen (II) Klasse an. Nachdem so zwei Klassen aufgestellt sind, die als Ganze zwar den von Curtius entworfenen beiden ersten Klassen entsprechen, jede aber wegen der verschiedenen Merkmale (bei Curtius: Nichtdehnung — Dehnung, bei L.: vokalischer — konsonantischer Stammauslaut) einen verschiedenen Besitzstand haben, werden die T- und die Jod-Klasse ebenso wie bei Curtius begrenzt. — Daſs die Unterscheidung des Verbalstammes vom Wurzelstamm aufgegeben ist, erweist sich nun im folgenden als der Grund einer gewissen Verwirrung. Nachdem nämlich L. die v. muta und liquida excl. die starken Tempora § 71—75 behandelt hat, gelangt er § 76 zu diesen, „die die Ausgänge ohne die Konsonanten *σ, κ, ϑ* an den Verbalstamm treten lassen“. Der starke Aor. Akt. und Med., lehrt er an der Stelle, habe die Ausgänge des Imperfekts und könne daher n u r v o n V e r b e n gebildet werden, d e r e n V e r b a l s t a m m s i c h v o m P r ä s e n s s t a m m u n t e r s c h e i d e, während dasselbe Tempus des Pass. und das starke Perf. Akt. sich auch von Verben bilden lassen, die keine Stammveränderung zeigen. Da nun, wie wir gesehen haben, in der neuen Auflage *πείθω* und ebenso *λείπω, φεύγω* zu den konsonantischen Stämmen zählen, deren Präsensstamm d e m V e r b a l s t a m m e g l e i c h ist, so wären nach der Regel des § 76 diese Verba eines starken aktiven oder medialen Aorists nicht fähig. Tadellos war dagegen die Regel der früheren Auflage: die erwähnten Aoriste können nur gebildet werden, wenn mehrere Formen des Stammes vorhanden sind, nämlich Präsens- und reiner Stamm (*τυπτ, τυπ*), Verbal- und Wurzelstamm (*λειπ, λιπ*), Präsens-, Verbal- und Wurzelstamm (*κτειν, κτεν, κταν*). — § 77 bespricht die Stammveränderung durch Ablaut. Als Hauptregel wird jetzt vorangestellt: wie im Deutschen die starken Verba, so haben im Griechischen viele einsilbigen Muta- und Liquida-Stämme, die im Präsensstamm einen e-Laut zeigen (*ε, η, ει* oder *ευ*), einen regelmäſsigen Wechsel des Stammvokals, den man Ablaut nennt. An dieser Regel ist alles angreifbar. *Ἀλείφω—ἀλήλιμμαι, ἐρείκω—ἤρικον* beweisen, daſs auch zweisilbige Stämme, *χέω—ἐχύθην, πνέω—πέπνυμαι*, daſs auch Stämme auf *εϝ, τρί́βω—ἐτρῐβην, πνί́γω—ἐπνῐγην, κρά́ζω—ἔκρᾰγον*, daſs auch Stämme mit *ι* oder *α* des Ablauts fähig sind; von *φαίνω, τρώγω* und anderen Verben sehe ich ab, die L. selbst im weiteren Verlauf des Paragraphen anführt. Auch kann der Wechsel des Vokals nur mit vielen Einschränkungen regelmäſsig genannt werden, der bei Übereinstimmung der übrigen Zeiten in *κέκλεμμαι, πέπεμμαι* nicht durchgeführt

Digitized by Google

ist wie in *τέτραμμαι, ἔστραμμαι, τέθραμμαι* und in *τήκω, ἐτάκην, τέτηκα* anders als in *φαίνω* (= *φάν-jω*), *ἐφάνην, πέφηνα*. Wie in der früheren Auflage die einleitenden Worte „einsilbige (selten zweisilbige) Muta-Stämme mit dem Inlaut *ε η ει ευ* haben im Wurzelstamme den Inlaut *ᾰ ῐ ῠ*, der im Aor. II hervortritt; auch andere Tempora solcher Verba verändern den Stamminlaut“ unbedenklich sind, so auch die Bemerkung, die zu *ἔστροφα* und *τέτροφα* (von *τρέφω*) gemacht wird, die mit *τέτροφα* (von *τρέπω*), *κέκλοφα* und *πέπομφα* zuvor als Perf. I angeführt worden sind: *ἔστροφα* und *τέτροφα* können auch als Perf. II betrachtet werden. Denn *φ* läſst sich hier zwiefach erklären: als Summe des Stammauslautes und der Aspiration, die bei den v. mutis auf P-Laut den Tempuscharakter vertritt, und als unveränderter Stammauslaut. Jetzt aber sind beide *τέτροφα, ἔστροφα, κέκλοφα, πέπομφα* Perf. II genannt worden mit der Bemerkung: *τέτροφα* (von *τρέπω*), *κέκλοφα* und *πέπομφα* müssen trotz der Aspiration als Perf. II angesehen werden wegen des Ablauts. Man mag ja über die Aspiration solcher Perfekta wie Curtius denken, sie habe nicht den Wert eines Tempuscharakters und alle mit diesem Mittel gebildeten Perfekta seien starke Tempora. Jedenfalls aber ist doch der Ablaut nicht das charakteristische Zeichen starker Tempora; denn wie es schwache Tempora mit Ablaut giebt, so auch starke ohne einen solchen.

Den Paradigmen der groſsen Verba auf *μι τίθημι, ἵστημι* (*ἐπριάμην*), *δίδωμι, δείκνυμι* (*ἔφυν*), *ἵημι* ist eine drei Seiten lange Einleitung vorausgeschickt, die deren von der gewöhnlichen Flexion abweichenden Bildungsgesetze erschöpfend behandelt; die wenigen Formen, die hier übergangen sind, werden nachher durch den Druck hervorgehoben (*εἶκα, εἶσο* aor.). Ich untersuche hier nicht, ob L. sich immer für die richtige Erklärung entschieden hat, um so weniger, als diese in manchen Fällen streitig ist und bleiben wird; sondern ob sich dieser Teil mit dem vorhergehenden zu einem einheitlichen Ganzen verbindet, und ob L. die einmal gewählte Erklärung durch alle Paradigmen durchführt. Mir ist nun Folgendes aufgefallen. Zunächst lesen wir jetzt von einem reinen Stamme, während wir früher auſser dem Präsensstamme (und den Tempusstämmen) nur einen Verbalstamm kennen gelernt haben. Sodann redet L. hier von den reinen starken Stämmen *θη, στη, δω* und den reinen schwachen Stämmen *θε, στα, δο*; von einer starken Stammform in *τίθημι, δείκνῡμι, ἕστηκα*, einer schwachen in *τίθεμεν, δείκνῠμεν, ἕσταμεν* u. s. w.; ebenso heiſst es später, *γεγώς* sei vom schwachen Perfektstamm, *βάτην* von der schwachen Stammform gebildet. Auf diese Weise wird jetzt zum charakteristischen Merkmal der starken und schwachen Stämme gemacht, was vorher keineswegs ein solches der starken und schwachen Tempora gewesen ist. Oder hat L. *ἐτίμησα* einen

Digitized by Google

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der neue preuſsische Lehrplan für Mathematik im Gymnasium.

Der Grundgedanke, denen, welche mit sechsjährigem Bildungskursus ausscheiden, eine wenigstens einigermaſsen abschlieſsende Bildung zu geben, verdient volle Anerkennung; seltsamer Weise war diese Absicht früher in der Mathematik in vollkommenstem Maſse erreicht und wird gerade durch den neuen Plan in hohem Maſse gefährdet. Früher war das Pensum in der Geometrie in Quarta, Tertia, Unter-Sekunda die Planimetrie incl. der Kreisberechnung, gewiſs ein in sich abgeschlossenes Pensum, wie es im Elsaſs noch heute gilt; in der Arithmetik war es das praktische Rechnen, die vier Spezies in Buchstaben und ihre Zusammenfassung: die Gleichungen ersten Grades mit einer und mehr Unbekannten, gewiſs ein Ganzes; wozu noch die Potenzen und die Quadratwurzeln kamen. Der neue Lehrplan hat erstens die gröſste Schwäche des alten, die Einschränkung der Mathematik auf drei Stunden in Tertia, beibehalten und zeigt dann im Pensum der Unter-Sekunda eine derartig ungesunde Erweiterung, daſs, wenn die Schülerzahl nur einigermaſsen nennenswert, ein Lehrerfolg einfach ausgeschlossen ist. Selbst bei getrennten Tertien konnte bisher schon das Lehrziel nur durch die vollste Beherrschung des Stoffes seitens des Lehrers erreicht werden, der alles Unwesentliche ausscheiden muſste, wenn wirklich das Wissen sich in Können umsetzen sollte, eine Forderung, in welcher die Pädagogen von Fach mit den Lehrern des Fachs einig sind. Diese Erweiterung verstöſst völlig gegen das Prinzip einer abgeschlossenen Bildung, wenn wirklich Bildung gemeint ist und nicht bloſse Abrichtung. Es kommt hinzu für Geometrie: Definition der *trigonometrischen Funktionen* am rechtwinkligen Dreieck, trigonometrische Berechnung rechtwinkliger und gleichschenkliger Dreiecke; die einfachsten Körper nebst Berechnungen von Kantenlängen, Oberflächen und Inhalten. Für Arithmetik: quadratische

Digitized by Google

Gleichung mit einer Unbekannnten, Begriff des Logarithmus, Übungen im Rechnen mit Logarithmen. Aus dem Zusatz über die Körperberechnung geht klar hervor, daſs der Lehrer sich beschränken soll auf eine nackte Angabe der Thatsachen, d. h. also auf den Standpunkt, den der Sprachunterricht überwunden, soll die Mathematik, zu deren wichtigsten Aufgaben die Erziehung zur geistigen Mündigkeit gehört, zurückgeschraubt werden. Ist das etwa ein Gewinn an Bildung, wenn der Schüler mechanisch gelernt hat, daſs der Inhalt der Kugel $^{2}/_{3}\, r^{3}\pi$ ist? Dem Lehrling, der die Formeln im praktischen Leben brauchen soll, dem sagt sie der Meister, und das genügt ihm. Den paar Leuten, welche aus Unter-Sekunda abgehen und im späteren Leben mit Logarithmen rechnen müssen, werden die Handwerksgriffe in zwei Stunden beigebracht. Eine einigermaſsen abschlieſsende Bildung besteht darin, daſs ein wichtiger gedankenreicher Zweig der Mathese, wie die Planimetrie oder die vier Spezies, insbesondere der Ansatz der Gleichungen ersten Grades, wirklich in die Seele des Schülers eindringt, von ihm psychisch verarbeitet und zu einem Teile seines Vorstellungsinhalts geworden ist, aber nicht darin, daſs man ihm eine Menge Einzelheiten eintrichtert, die vielleicht dem einen oder dem andern, wahrscheinlich aber keinem, gelegentlich von praktischem Nutzen sein könnten. Die preuſsische Behörde hat die Überlastung der Unter-Sekunda selbst empfunden, das beweist der Zusatz S. 48, welcher es für zulässig erklärt, gewisse Abschnitte aus der Lehraufgabe der Unter-Sekunda schon in Ober-Tertia zu behandeln und jene Klasse möglichst zu entlasten. Dieser Zusatz verstöſst gegen das allerwichtigste Prinzip, das den Aufbau des mathemathischen Pensums wie ein Leitmotiv beherrschen muſs: den Aufbau möglichst langsam zu vollziehen und die Anforderungen von Stufe zu Stufe zu steigern. Man kann das Pensum der Quarta und Tertia gar nicht genug einschränken, wenn man nicht jene „schwimmende" Unsicherheit in den Elementen erzielen will, an der später der ganze Lehrerfolg der Prima scheitert. Jede Überschreitung des Pensums sollte bis einschlieſslich Ober-Sekunda auf das strengste verpönt sein, und hier fordert die Behörde selbst dazu auf. Das Unbegreiflichste ist die Behandlung der Trigonometrie: in drei Jahreskurse auseinandergerissen, die Additionstheoreme am Ende! Hier hat offenbar der Rat eines praktisch erfahrenen Schulmanns gefehlt. Die Folge des Auseinanderreiſsens der Trigonometrie ist dann die Zerstückelung der Stereometrie, welche auf Unter-Sekunda, Unter-Prima und Ober-Prima verteilt ist. Dabei zeigen die methodischen Bemerkungen wieder ein auffälliges Verkennen des Wesens der Stereometrie. Da soll auf die Körperberechnungen der Nachdruck gelegt werden, und die eigentlich räumliche Betrachtung erst zum Schluſs kommen. Die Körperberechnungen sind nichts als ein Zweig der Algebra, der noch dazu, da, wie durchaus zu billigen, kubische Gleichungen

Digitized by Google

ausgeschlossen sind, sehr eingeschränkt ist, und für dessen interessantesten Teil, die Maxima und Minima, im Pensum kein Raum gelassen ist. Dagegen bieten die Elemente der eigentlichen Raumlehre, die gegenseitigen Beziehungen der Grundgebilde — Punkt, Gerade, Ebene im Raum — eine grofse Fülle von Material für die Bereicherung der Anschauung und für die wahrhaft philosophische Durchdringung der Grundbegriffe. Eine weitere Verschlechterung ist die Verweisung der Zinseszins- und Rentenrechnung aus der Ober-Sekunda in die Unter-Prima; man fragt sich verwundert, woran soll denn die Logarithmenrechnung eingeübt werden, wenn nicht an Zinseszinsaufgaben, und die geometrische Reihe, wenn nicht an Rentenrechnung. Der arithmetische Unterricht der Ober-Sekunda wird ja zu einer wahren Hochschule der Langeweile gemacht, wenn der Lehrer sich auf das rein Formale beschränken mufs. Gerade die genannten Aufgaben interessieren wegen der grofsen Bedeutung für das praktische Leben die Schüler in hohem Mafse, und sie begreifen hieran, welche Grofsthat menschlichen Genies die Logarithmenrechnung bildet. Statt dessen hat der Lehrplan entgegen dem Prinzip der Vereinfachung hier eine Komplikation: quadratische Gleichungen mit mehreren Unbekannten. Das klingt harmlos, denn in Trigonometrie und Stereometrie bieten sich solche Systeme gelegentlich dar, aber das, was hier gemeint ist, ist das bekannte öde Bruchstück aus der Eliminationstheorie, wo durch irgend einen, dem Schüler meist unverständlichen Kniff die Resultierende auf den zweiten Grad erniedrigt wird, wobei fast immer die singulären Lösungen vernachlässigt werden. Ein Fehler ist es ferner, dafs die Repetition der Arithmetik in die Unter-Prima gelegt ist statt nach Ober-Prima, wohin sie im Anschlufs an das Abiturientenexamen gehört. Der Binom ist auf ganze Potenzen ausdrücklich eingeschränkt, dies wird ganz besonders von der Kritik in der Hoffmannschen Zeitschrift angegriffen, und mit einem gewissen Recht; denn wie bereits Herbart (Päd. Schr. S. 624) bemerkt, entfaltet der Binom seine Kraft erst in der Erweiterung. Der erweiterte Binom ist es, der Radicierung und Logarithmisierung bewältigt, er ist der Schlufsstein, ohne welchen das ganze Gebäude der Elementararithmetik, das einzige Beispiel einer in sich abgeschlossenen Wissenschaft, welches dem Schüler zugänglich ist, durchaus Ruine bleibt. Man mufs aber zugeben, dafs die preufsische Behörde sich darauf berufen konnte, dafs ein zugleich elementarer und strenger Beweis nicht veröffentlicht war. Ich habe, um diese Lücke auszufüllen, einen solchen der Hoffmannschen Zeitschrift zugehen lassen. Völlig widersprechend ist es dann aber, dafs der Lehrplan die imaginären Gröfsen vorschreibt, welche nur in Verbindung mit der zur Exponentialreihe erweiterten Binomialreihe Sinn und Zweck haben. Die Elemente der Kombinatorik finden keine Erwähnung, sie werden wohl, thunlichst eingeschränkt, als selbstverständlich

Digitized by Google

in den Binom eingeschlossen sein, aber auch die Wahrscheinlichkeitsrechnung ist nirgends genannt; bei der ungeheueren Ausdehnung des Versicherungswesens und dem auſserordentlichen Bildungswert dieses vielleicht eigenartigsten Zweiges der Mathematik ein schwerer Mangel. Dafür werden die Schüler in den „besonders wichtigen Koordinatenbegriff" eingeführt, und es sollen ihnen einige Grundeigenschaften der Kegelschnitte klargemacht werden, aber ohne planmäſsigen Unterricht, und zwar weder in analytischer noch in neuerer Geometrie. Im Gegensatz zu andern Beurteilern sehe ich in der unbestimmten Fassung dieses letzten Teils den gröſsten Vorzug des Plans. Hier, scheint mir, soll dem Lehrer diejenige Bewegungsfreiheit gelassen werden, welche kein gebildeter Mensch, und am wenigsten der Mathematiker, entbehren kann. Allerdings ist die Ausdrucksweise sonderbar, aber eine andere Auffassung des „nicht planmäſsigen" wäre doch fast beleidigend. Nach meiner Ansicht übersteigt „der Koordinatenbegriff", will sagen die Grundgedanken der analytischen Geometrie, das Fassungs- und Aneignungsvermögen der meisten Schüler, während die Kegelschnitte sich mit den Mitteln des Tertianers erschöpfend behandeln lassen. Was die neuere Geometrie betrifft, so beherrscht sie bereits, bewuſst oder unbewuſst, die Lehrmethode der jüngeren Generation; auch ohne daſs planmäſsig projektivische Geometrie gelehrt wird, bedient man sich der Entwickelung und der Verwandtschaft. — Soweit meine Beobachtung reicht, überlassen die Lehrer in Preuſsen den Plan seiner eigenen innern Undurchführbarkeit, doch wäre es vielleicht besser, wenn sie geschlossen und mit eindringlichen Vorstellungen seine Abänderung verlangten.

Straſsburg i. E. Max Simon.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

F. Stoerk, Der staatsbürgerliche Unterricht. Freiburg u. Leipzig, Mohr, 1893. 32 S. 8. 1 M.

Von unserem Kaiser geht Stoerk aus, nicht sowohl, weil es der Geburtstag des Kaisers war, zu dessen Feier er die Rede in der Aula der Universität Greifswald hielt, als vielmehr deswegen, weil der Kaiser verlangt hat, dafs in den preufsischen Unterrichtsanstalten künftighin die ersten wissenschaftlichen Grundlagen für eine sozialpolitische Erziehung der deutschen Jugend, für eine staatsbürgerliche Propädeutik geschaffen werden. Unter Anführung und ausdrücklicher Billigung der kaiserlichen Forderungen fafst Stoerk die neue Aufgabe in die Worte zusammen, es müsse das bisher dunkle Gefühl der staatsbürgerlichen Interessengemeinschaft durch das verstandesmäfsige Begreifen der Bedingungen des deutschen Staates und seiner Kräfte ergänzt werden. Denn die schicksalsschweren Kämpfe, die uns und dem nachrückenden Geschlecht bevorstünden, entscheide dereinst nicht die rohe Zahl und nicht die grausame Vollendung der Zerstörungsmittel, sondern der Geist, der in den kämpfenden Lagern walte; daher gelte es, das heranwachsende Geschlecht mit ganzer Seele in den geistigen Schatz des deutschen Rechts und deutschen Staates zu vertiefen.

Nachdem hierauf der Verf. in überaus fesselnder Weise gezeigt hat, wie es gekommen ist, dafs man bisher, bis zum Erscheinen der neuen Lehrpläne, von einem staatsbürgerlichen Unterricht in unserem Vaterlande nichts gewufst hat, fafst er die Art der Unterweisung näher ins Auge. Das Lehrbuch der Bürgerkunde soll keine Stellungnahme zu den obersten Fragen, zu den Fragen nach Idealstaat, Wahlsystem, Schutzzoll, Freihandel u. s. w. verlangen; es soll auch nicht durch trockene Daten, Gesetzesparagraphen, Verfassungsartikel u. a. m. ein so nüchtern subalternes Aussehen bekommen, als sollte die deutsche Jugend fortan für die untere Postkarrière erzogen werden, sondern es gilt, mit meisterhafter Beschränkung den Sinn für das Wesentliche zu bethätigen und die Kräfte des Gemüts wie die des Verstandes in den Dienst der neuen Idee zu stellen.

Digitized by Google

Wie Stoerk mitteilt, giebt es bereits solche mustergültigen Darstellungen in der Schweiz. Schlicht und volkstümlich, in knapper Form und in gewinnender Wärme der Sprache zeigen sie das Leben in der Familie im höheren Lichte des Rechts- und Pflichtenverbandes. Ähnlich müsse die Sache bei uns angegriffen werden. An religiöse Vorstellungen anknüpfend, müsse eine weltliche Pflichtenlehre zur Erkenntnis der sittlichen und ökonomischen Arbeit führen, und zwar, was ein Vorzug der deutschen Darstellungen sein werde, unter Verwertung des monarchischen Prinzips. Leicht sei die Sache nicht, aber sie müsse gethan werden, auf dafs ein rechtes Monumentum Germaniae Paedagogicum zustande komme.

Auf Vorschriften im einzelnen läfst sich der Verf. nicht ein, und das ist gut; denn über die Wege, die eingeschlagen werden sollen, gehen die Ansichten noch vielfach auseinander. Die Schrift bietet also einen hohen, reinen Genufs und wird ohne Zweifel anregend wirken. Denn den erhabenen Gedanken, die hier zum Ausdruck kommen, wird kein Einsichtiger seine Zustimmung versagen, zumal sie mit ebenso grofser Gedankenschärfe wie Wärme des Gemüts und in schöner Sprache entwickelt werden.

Cassel. Christian Muff.

F. Linnig, Deutsche Sprachlehre. Zusammenstellung der wichtigsten Lehrstoffe. Paderborn, F. Schöningh, 1892. IV u. 113 S. 8. geb. 1,35 M.

Der Abrifs der deutschen Grammatik, den F. Linnig der 9. Auflage seines Lesebuches für die unteren Gymnasialklassen beigab (s. diese Zeitschrift 1891 S. 302 f.), liegt in diesem Büchlein in erweiterter Gestalt vor. Neu hinzugefügt ist der erste Abschnitt, eine Lautlehre, die auf 11 Seiten von der Entstehung und Einteilung der Laute, den wichtigsten Lautgesetzen und den Silben handelt. Doch fürchte ich, dafs für Darlegungen in dieser Ausführlichkeit und mit solcher terminologischen Fülle unsere jetzigen Lehrpläne und Lehraufgaben nirgends Raum gewähren. Der zweite Abschnitt (Die Lehre von der Rechtschreibung, S. 12—31) und der dritte und vierte (Wortlehre und Wortbildungslehre, S. 32—81) stimmen fast völlig mit den entsprechenden Kapiteln im Anhange des Lesebuches überein. Eine Umarbeitung und Erweiterung hat der letzte Teil, die Satzlehre (S. 82—110), erfahren. Die systematisch geordneten Beispiele bilden auch hier die Hauptsache, doch sind ihnen die Definitionen und Regeln in jedem Falle beigegeben. Die Behandlungsweise greift, wie der Verf. selbst im Vorwort sagt, etwas höher als es sonst wohl üblich ist, und strebt enge Fühlung mit der heutigen Wissenschaft von der deutschen Sprache an. Dadurch ist diese Zusammenstellung der wichtigsten Lehrstoffe gewifs ein Hülfsbuch geworden, um dem Lehrer des Deutschen die sachliche Vorberei-

Digitized by Google

tung zu erleichtern. Um aber auch dem Schüler ein bequemes Mittel zu sein, sich in zweifelhaften Fällen Rats zu erholen, scheint sie mir überall zu sehr des erläuternden Wortes des Lehrers zu bedürfen.

Eberswalde. H. Winther.

Kleine Bibliothek zur deutschen Litteraturgeschichte. Sammlung Göschen. Stuttgart 1893. 6 Bände. kl. 8. Jedes Bändchen 0,80 M.

Wenn heute die Ansicht mehr und mehr Anhänger gewinnt, dafs der Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte anstatt sich mit bloſsen Referaten und der Angabe von Jahreszahlen und Namen zu begnügen, so weit es angeht, auf die Lektüre der Dichtungen selbst gegründet sein soll, so ist es begreiflich, dafs sich auch die Zahl der Hülfsmittel zusehends mehrt, die auf der Grundlage dieser Anschauung ruhen. Ein umfassender Versuch, der neuen Methode entgegenzukommen, liegt in der oben genannten Sammlung vor. Die sechs Bändchen derselben führen den Leser von den ältesten Anfängen des deutschen Schrifttums bis an die Schwelle der durch Klopstock eingeleiteten klassischen Epoche unserer Litteratur und bieten in einer fortlaufenden Reihe von Leseproben eine Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und Dichtung, indem sie zugleich durch Einleitungen, Erklärungen und Wörterverzeichnisse dem Leser die erforderlichen Stützen für das Verständnis gewähren.

Th. Schauffler eröffnet die Sammlung mit einer Auslese aus den Denkmälern der ältesten Zeit und dringt über Notker hinaus bis zum Jahre 1070 vor. Im zweiten Bändchen giebt Golther einen bereits in zweiter Auflage erschienenen Auszug aus dem Nibelungenliede und der Gudrun. Das höfische Epos ist im dritten Bändchen durch Hartmanns „Armen Heinrich" und durch eine von K. Marold getroffene Auswahl aus dem Parzival und Tristan und Isolt vertreten, während in Bd. 4 O. Güntter Stücke aus den Minnesängern und Spruchdichtern — natürlich mit besonderer Berücksichtigung Walthers — zusammengestellt hat. Von der Reformationszeit giebt Bd. 5 ein Bild, in welchem von L. Pariser Proben aus Brant, Murner, Hutten, Luther und dessen Genossen, Hans Sachs und den Fabeldichtern dieser Periode vorgeführt werden. Das 6. Bändchen endlich enthält eine von G. Ellinger veranstaltete Auslese aus den Lyrikern des 17. und 18. Jahrhunderts, wobei namentlich das Kirchenlied und das Volkslied berücksichtigt ist.

Sammlungen wie die vorliegende bedingen naturgemäfs eine oft recht empfindliche Beschränkung der Wahl. Oft wird das Gute zurückgewiesen werden müssen, weil noch Besseres da ist, oft ist auch die Bestimmung der Wertunterschiede oder die

Digitized by Google

Sonderung zwischen dem mehr oder weniger Geeigneten recht schwierig. Somit ist es kein Wunder, daſs solche Auslesen selten vollständig befriedigen, daſs die Zustimmung vielmehr in den meisten Fällen bedingt ausfällt. In der vorliegenden Sammlung scheint mir der Auszug des Nibelungenliedes am meisten anfechtbar zu sein, enthält er doch aus dem zweiten Teile des Gedichtes nur die 37. Aventiure, in der Rüdigers Tod berichtet wird. Der Verf. desselben wollte, wie er im Vorwort angiebt, die Siegfriedssage möglichst vollständig zur Darstellung bringen und muſste nun mit Rücksicht auf den knapp bemessenen Raum auf weitere Auszüge aus dem zweiten Teile verzichten, eine Entschuldigung, die den Schaden zwar erklärt, aber ihn nicht beseitigt.

Ähnliche Fragezeichen würde man auch an andern Stellen setzen können. Warum hat z. B. Schauffler nicht eine Sprachprobe aus dem Ulfilas, warum nicht den Leich von Christus und der Samariterin ausgewählt? Nötigenfalls hätten, wie mir scheint, eher der Auszug aus „Himmel und Hölle" wegfallen können. Muſs nicht ferner die überaus schwache Vertretung der Tiersage Wunder nehmen? Auch Hans Sachs ist mit vier Proben kaum Genüge geschehen; ebenso wird auch der Kenner und Liebhaber des Volksliedes manches wertvolle Stück vermissen. Ich für mein Teil würde jedenfalls den Meier Helmbrecht herbeigezogen, ja falls es nötig gewesen, diesem Kleinod der mittelalterlichen Dichtung die ganze höfische Dichtung einschlieſslich des in seiner Art ausgezeichneten, aber wegen seiner sublimen Moral der Jugend ziemlich fernliegenden Armen Heinrich geopfert haben. Indessen das sind Dinge, über die sich ein Einverständnis schwerlich erzielen läſst. Auf alle Fälle hat man den Eindruck, daſs die Wahl der Texte wie die Abfassung der Erläuterungen sachkundigen Händen anvertraut worden ist. Das letztere gilt besonders auch von dem ersten Bändchen, wo durch einen sorgfältig gearbeiteten Abriſs der althochdeutschen Formenlehre, durch gründliche Anmerkungen oder wortgetreue Übersetzungen alles, was man wünschen mag, für das Verständnis gethan ist. Nur sollte man nicht Umschriften von Runendenkmälern ohne die Originalzeichen selbst anführen, zumal da jene trotz Henning manchmal noch recht fragwürdig sind.

Die Ausstattung des Werkes ist vortrefflich. Druck und Papier sind geradezu tadellos, und die zierlichen Leinwandbände entsprechen dem Innern. Der Preis des einzelnen Bändchens ist gewiſs ein sehr mäſsiger, obwohl man sagen muſs, daſs die Anschaffung der ganzen sechsbändigen Sammlung für Schüler immerhin etwas bedeutet.

Karlsruhe. F. Kuntze.

Digitized by Google

O. Weiſsenfels, Cicero als Schulschriftsteller. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. XV u. 319 S. 8. 4 M.

Teils um seine einleitenden Bemerkungen zu der in demselben Verlage erschienenen Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften zu ergänzen und zu begründen, teils um für die Beurteilung Ciceros als Schulschriftsteller einen festen Standpunkt zu gewinnen, hat der Verf. dieses Buch veröffentlicht und später nochmals die Hauptgedanken desselben in dem im November- und Dezemberhefte des 46. Jahrganges dieser Zeitschrift erschienenen Aufſatze, der von dem neuen Lehrplane des Lateinischen handelt, hervorgehoben. Denn da der Verf. in diesem Aufſatze die von den neuen Lehrplänen bezeichneten Schulschriftsteller einer Beurteilung unterzog, so war die Beziehung auf die genannte Schrift naturgemäſs gegeben.

In dieser sucht W. nachzuweisen, daſs Cicero alle diejenigen Eigenschaften besitze, die ihn im hohen Grade dazu befähigten, den Unterrichtszwecken des Gymnasiums zu dienen, daſs aber nicht sowohl seine Reden, die auch die Lehrpläne, dem historisch-politischen Zuge der Zeit folgend, bevorzugten, als seine rhetorischen und namentlich seine philosophischen Schriften die gröſste pädagogische Bedeutung beanspruchten. Im ersten Kapitel wird die lateinische Sprache und die klassische lateinische Prosa in der treffendsten Weise charakterisiert und ihre Vorzüge auf das hellste beleuchtet. Wenn man den Ausführungen des Verf.s über einen Gegenstand, über den schon so viel gesagt und geschrieben ist, mit Interesse folgt, so liegt das ebenso sehr an der gefälligen Schönheit der sprachlichen Darstellung, die den Gedanken in plastischer Weise zum Ausdruck bringt, als an dem feinen Gefühl des Verf.s für die Äuſserungen des Sprachgeistes, das dem Leser immer wieder neue Seiten der Betrachtung erschlieſst. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Charakter Ciceros. Durch ein verständnisvolles Eingehen auf das Eigenartige seines Wesens wird das ungünstige Urteil, das namentlich deutsche Gelehrte über ihn gefällt haben, auf das richtige Maſs zurückgeführt, und darauf hingewiesen, daſs trotz seines Schwankens und Irrens auf politischem Gebiete das Bild des groſsen Patrioten, des beredten Vorkämpfers für Sittlichkeit und Recht, des geistig in so hohem Grade angeregten und anregenden Mannes ein verehrungswürdiges bleibe.

Die nächsten Kapitel handeln von den Schriften Ciceros, und zwar das dritte zunächst von seinen Reden, die der Verf. auf ihren bildenden Gehalt hin prüft, wobei er im Gegensatz zu den neuen preuſsischen Lehrplänen zu dem Resultate kommt, daſs diese Reden „zu wenig Substantielles enthalten, als daſs man sie unserer Jugend als Hauptnahrung in den lateinischen Stunden bieten dürfte, und daſs sie Zustände und historische Ereignisse beleuchten, welche auf eine eingehendere Behandlung, als der Geschichtsunterricht ihnen gewähren kann, keinerlei Anspruch haben“. Auch

Digitized by Google

Ref. ist der Ansicht, daſs man sich vor einer Überschätzung des Inhaltes dieser Reden hüten muſs. Es werden in denselben oft starke rhetorische Mittel angewendet, wodurch nicht bloſs die Schönheit der Sprache beinträchtigt, sondern auch ein gewisser Gegensatz zu einer objektiven Geschichtsauffassung geschaffen wird. Auch das, was die Lehrpläne beabsichtigen, für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen, wird sich in der Praxis durch die Lektüre dieser Reden meistenteils schwer erreichen lassen. Denn erstens fixieren sie nicht immer historisch bedeutsame, typische Momente, und zweitens wird die Lektüre mit der Behandlung der betreffenden Abschnitte in der Geschichtsstunde zeitlich selten zusammenfallen, wodurch die beabsichtigte Wirkung bedeutend abgeschwächt wird. Wenn W. vom Standpunkt der Schule aus als die lesenswertesten der Ciceronianischen Reden die p. Archia, p. Roscio Amerino, in Verr. IV u. V, pro Marcello, pro Ligario und einige Philippische Reden bezeichnet, so gestehe ich, daſs auch ich diese bei der Auswahl der Schullektüre bevorzugt habe.

Im vierten Kapitel geht der Verf. über zu Ciceros Briefen. Er hält sie bei aller Anerkennung ihrer Vortrefflichkeit aus zwei Gründen für die Schule nicht geeignet, erstens weil sie, „aus dem pädagogischen Gefühlspunkte" betrachtet, dem Geiste eine nicht hinlänglich würdige Nahrung böten, und zweitens weil die Schwierigkeiten, welche mit ihrer Erklärung verbunden seien, in keinem Verhältnisse zum Ertrage ständen. Ich kann diese Ansicht nicht teilen. Ich habe eine ganze Reihe von Jahren mit Primanern die Briefe gelesen und gefunden, daſs die Schüler wohl keiner Schrift Ciceros so lebhaftes Interesse entgegengebracht haben als den Briefen, welche, in passender Auswahl ihnen geboten, durch den Zauber frischer Unmittelbarkeit ihre Wirkung auf die Leser nie verfehlten, denen hier die feingebildete Persönlichkeit des Schreibers menschlich so nahe gerückt ist, wie bei der Lektüre keiner seiner anderen Schriften. Die Bewegungen einer politisch aufgeregten Zeit aus einer wichtigen Quellenschrift verstehen zu lernen, ist nicht unfruchtbar und bedeutungslos, und die Schwierigkeiten, die die Briefe sachlich bieten, sind nicht so auſserordentliche; auch haben wir eine Reihe guter kommentierter Ausgaben, so namentlich die von Hofmann-Andresen-Lehmann, die in angemessener Weise über diese Schwierigkeiten hinweghelfen.

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich zunächst mit den rhetorischen Schriften Ciceros und verfolgt dann in einem weiteren Abschnitte die Entwickelung des Rhetorischen aus der natürlichen Tendenz der Sprache; im sechsten Kapitel endlich werden seine philosophischen Schriften auf das eingehendste gewürdigt. Diese beiden Kapitel sind offenbar die anziehendsten des ganzen Buches.

Digitized by Google

Der Verf. weist mit überzeugenden Gründen nach, daſs die rhetorischen Schriften Ciceros, in denen alle höheren Interessen des gebildeten Altertums zu einem schönen Gesamtbild vereinigt seien, und in noch höherem Maſse seine philosophischen Schriften, die den Niederschlag des gesamten antiken Wollens und Denkens enthielten und in denen harmonisch das griechische und römische Geistesleben zusammenklänge, durch die Fülle fruchtbarer Gedanken, die in ihnen niedergelegt sind, Geist und Charakter unserer Jünglinge zu bilden und zu veredeln ganz besonders geeignet seien. Wenn man liest, in welch geistvoller Weise der Verf. seine Ansicht begründet, kann man sich eines gewissen Gefühls der Wehmut nicht entschlagen bei dem Gedanken, daſs er im groſsen und ganzen doch nur für eine verlorene Position kämpft, da bei dem jetzigen Betriebe des lateinischen Unterrichts die jüngere Generation nicht so vorbereitet sein wird, um in der Prima Schriften wie den Orator und de oratore zu lesen und zu verstehen, und da auch für die Behandlung leichterer Abschnitte aus den philosophischen Schriften Ciceros die Zeit, wenn sie überhaupt vorhanden ist, so knapp bemessen ist, daſs ein nennenswerter Erfolg wohl kaum erreicht werden kann. So wird man durch das Weiſsenfelssche Buch nachdrücklich daran erinnert, was wir aufgegeben haben, während die Aussicht auf eine Änderung nach dem Sinne des Verf.s doch nur äuſserst gering ist.

Glogau. A. Goethe.

Hellmuth und Gebhard, Lateinisches Übungsbuch für die dritte Klasse des Gymnasiums. 2. Auflage. Bamberg u. Leipzig, Buchner, 1892. XI u. 289 S. 8. geh. 2,80 M.

Das Buch bildet den 3. Teil von „Buchners Sammlung lateinischer Übungsbücher“, welche unter der Redaktion des Königlichen Gymnasiallehrers Dr. Landgraf zu München an Stelle der früheren Englmannschen Übungsbücher herausgegeben werden und von denen bis jetzt die fünf ersten Teile — 1—4 bereits in zweiter Auflage — erschienen sind, während das Erscheinen des 6. und 7. Teiles in baldige Aussicht gestellt wird. Zu Grunde gelegt ist der stilistische Teil der im gleichen Verlage erschienenen Landgrafschen Schulgrammatik, welche auch in der 2. Auflage neben der von Englmann citiert wird.

Das vorliegende Übungsbuch ist für die dritte Klasse des Gymnasiums (Quarta in Preuſsen) bestimmt und bietet sowohl in Einzelsätzen wie in zusammenhängenden Stücken Übungsstoff zu deutsch-lateinischen und lateinisch-deutschen Übertragungen. Mit Rücksicht auf einen fortlaufenden geschichtlichen Lesestoff ist das gesamte lateinische, in zusammenhängenden Abschnitten verarbeitete Material in Form eines Lesebuches am Schlusse vereinigt. Die zweite Auflage hat infolge der für die humanistischen Gymnasien Bayerns erlassenen neuen Schulordnung, welche den latei-

Digitized by Google

nischen Unterricht dieser Klasse auf 8 Stunden wöchentlich beschränkt, mehrfache Änderungen, Kürzungen und Erleichterungen erfahren, sodaſs sich nunmehr folgende Anordnung ergiebt: die ersten Kapitel dienen zur Wiederholung und Vertiefung des vorjährigen Lehrstoffs (der gesamten Formenlehre), für welche die Verfasser 4—6 Wochen angesetzt wissen wollen; es folgt die Einübung gleichlautender deutscher Transitiva und Intransitiva, deren wichtigste in einem besonderen Kanon alphabetisch zusammengestellt sind, darauf die Hauptregeln über Satzverbindung, welche als besondere „Vorübungen“ auf S. 1—8 dem gesamten Übersetzungsstoff vorausgeschickt sind. Die folgenden Kapitel betreffen die Kongruenz, Kasuslehre, die Präpositionen und Ortsbestimmungen, den Infinitiv, das Gerundium, Gerundivum und Supinum. Den Schluſs bilden Stoffe zur Wiederholung des gesamten Lehrstoffes dieser Klasse. Beigegeben sind ein Kanon der Synonyma und stilistischen Regeln, welchen die Anfänge der beiden vorausgehenden Teile in kleinerer Schrift vorausgestellt sind, das oben erwähnte Verzeichnis der wichtigsten deutschen Transitiva und Intransitiva, endlich ein als Vokabular gedachtes Wörterverzeichnis.

Die Verteilung des Lehr- und Übungsstoffes geht also insofern über das Pensum der Quarta in Preuſsen hinaus, als dieses mit der Kasuslehre abschlieſst und die Syntax des Verbums nur nach Bedürfnis behandelt (vgl. Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen vom 6. Januar 1892 S. 19), während die Einübung der Präpositionen und Ortsbestimmungen der Kasuslehre in der Regel vorangeht, bezw. eingereiht ist, Infinitiv, Gerundium, Gerundivum und Supinum aber der Tertia zugewiesen sind. Diese etwas abweichende Verteilung des Lehrstoffes erscheint mir aber nebensächlich, wofern im übrigen das Übungsbuch sich als brauchbar erweist. Und das scheint mir bei dem vorliegenden zweifellos.

Die Verfasser haben sich bemüht, mit besonderer Sorgfalt ein wirkliches und nicht ein ad hoc präpariertes Deutsch als Übungsstoff zu bieten, ein Streben, das um so mehr Anerkennung verdient, als der Erfolg ihrer Bemühungen durchschlagend beweist, daſs eine Miſshandlung unserer Muttersprache, wie man ihr leider noch viel in den Übungsbüchern begegnet, zum Zwecke einer Erleichterung beim Hinübersetzen, durchaus überflüssig ist. Um zugleich mit der Einübung der lateinischen Regel den deutschen Stil zu fördern, ist sogar in den deutsch-lateinischen Einzelsätzen eine gewisse Abwechselung im Ausdruck angestrebt und, wie die genaue Durchsicht ergiebt, mit Erfolg durchgeführt. Die lateinisch-deutschen Einzelsätze sind gröſstenteils den Klassikern entnommen, beide Arten von Sätzen zum **mündlichen** Übersetzen bestimmt. Die zusammenhängenden deutschen Übungsstücke, welche zwischen die lateinischen und deutschen Einzelsätze eingestreut sind, be-

Digitized by Google

handeln Stoffe aus Sage und Geschichte, sowohl der alten wie der neueren Zeit (u. a. auch einen Vergleich der Schicksale Cäsars und Napoleons I., eine kurze Darstellung des deutsch-französischen Krieges 1870/71, der Belagerung Straſsburgs 1870), einzelne Briefe und Fabeln. Die zusammenhängenden lateinischen Stücke, welche von dem übrigen Übersetzungsstoff gesondert von S. 157 ab folgen, bringen Fabeln und geschichtliche Darstellungen, teilweise im Anschluſs an Nepos und Cäsar.

Der synonymische Kanon, welcher den 31, auf den beiden vorhergehenden Klassenstufen eingeprägten Synonyma 20 neue Unterscheidungen hinzufügt, hält sich in angemessener Beschränkung. Die beigegebenen stilistischen Bemerkungen sind bündig, klar, faſslich und in kurzen, treffenden Beispielen dargestellt. Dasselbe gilt auch von dem weiteren Anhang über die wichtigsten gleichlautenden deutschen Transitiva und Intransitiva. Auch das Wörterverzeichnis, lateinisch-deutsch und deutsch-lateinisch, bringt das Notwendige in zweckmäſsiger Zusammenstellung.

Die Prüfung des Übungsbuches — um Miſsverständnisse zu vermeiden, wäre es richtiger gewesen, ihm die Bezeichnung „Übungs- und Lesebuch" denn es ist beides — führt mich zur unbeschränkten Anerkennung und warmen Empfehlung. Wer in der Lage ist, an so reichlichem und nach Form wie Inhalt anziehendem Lese- und Übungsstoff das grammatische Pensum der Quarta mit seinen Schülern einzuüben, wird in dem Buche eine wesentliche Stütze seines Unterrichts finden.

Euskirchen. P. Doetsch.

August Waldeck, Griechische Schulgrammatik entsprechend des Verfassers lateinischer Schulgrammatik und den Zielen der neuen Lehrpläne für alle Klassen des Gymnasiums. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1893. VIII u. 115 S. 1 M.

Der lateinischen Schulgrammatik A. Waldecks ist schnell eine griechische desselben Verfassers gefolgt. Da nach den neuen Lehrplänen für den Schulunterricht eine griechische Grammatik gewählt werden soll, die in ihrem ganzen Aufbau von dem der daneben gebrauchten lateinischen nicht allzu verschieden ist, so sichert die Identität des Verfassers dem neuen Werke ein günstiges Vorurteil; denn sie erweckt das Vertrauen, daſs der Verfasser zumal unter dem Drucke der neuen Lehrpläne über die beiden Sprachen gemeinsamen Gesetze ganz anders nachgedacht habe als manche Vorgänger und die Ergebnisse seiner Forschung didaktisch zu verwerten sich bemüht habe. Wie schön, wird man sagen, wenn die lateinische Grammatik sich zur Einführung eignet und die vermutlich entsprechend angelegte griechische uns von den Unannehmlichkeiten befreit, die mit der Benutzung der Grammatik eines anderen Verfassers verbunden sind. Doch soll uns dieses nicht abhalten, die griechische Grammatik unbefangen

Digitized by Google

auf ihren Wert zu prüfen. Die Grundsätze, von denen sich W. hat leiten lassen, ersehen wir aus der Vorrede und noch deutlicher aus seiner Abhandlung im 31. Heft (April 1892) der Lehrproben und Lehrgänge „Die griechische Grammatik nach den neuen Lehrplänen“; für die Benutzung beim Unterrichte würde auch seine „Praktische Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik“ (Halle 1892) Fingerzeige geben

W. will „das allein jetzt noch bestehende Ziel, trotz der verminderten Stundenzahl die Grammatik so einzuprägen, daſs sie wirksam der Lektüre dient, durch strenges Festhalten an dem Grundsatz erreichen, daſs Formen und syntaktische Verhältnisse nur so gelernt werden sollen, daſs man dieselben beim Übersetzen sofort erkennt, nicht so, daſs man sie auch beim Übertragen ins Griechische selbst richtig und mit einiger Geläufigkeit anwenden kann“. Richtig ist allerdings, daſs nach den vorläufigen Lehrplänen „auch ferner Verständnis der wichtigsten klassischen Schriftwerke das einzige Ziel“ des griechischen Unterrichts ist, dem „Grammatik, Wortschatz und elementare Schreibübungen lediglich zu dienen haben“. Allein die definitiven Lehrpläne schreiben „mündliche und schriftliche Übersetzungen ins Griechische behufs Einübung der Formenlehre“ in beiden Tertien und in der Untersekunda vor; auch ist in der Abschluſsprüfung die Bekanntschaft mit der Formenlehre und den wesentlichsten Regeln der Syntax durch eine schriftliche Übertragung ins Griechische zu erweisen. Es wird also thatsächlich nach wie vor verlangt, daſs der Schüler und zwar schon der Untersekundaner Formen und syntaktische Verhältnisse auch beim Übertragen ins Griechische selbst richtig und mit einiger Geläufigkeit anwenden kann. Dieser Irrtum über die Ziele der Neuorganisation war verzeihlich in einem schon im April 1892 veröffentlichten Aufsatze, der im ganzen doch wohl schon vor dem Bekanntwerden der definitiven Lehrpläne gerade mit Würdigung des erwähnten Passus entworfen sein mag; er ist es nicht mehr, wenn der zu Grunde liegende Gedanke für die Anlage eines 1893 erschienenen Lehrbuches bestimmend geworden ist.

Nur das Regelmäſsigste soll nach W. vom Schüler gelernt und bis zu völliger Geläufigkeit eingeübt werden; minder Regelmäſsiges oder gar Unregelmäſsiges, meint er, werde derselbe im Zusammenhange der Lektüre teils ratend, teils nach Analogie ableitend selber finden W. macht also an den Formen von βούλομαι das Gesetz klar, daſs manche Verba zur Tempusbildung ihren konsonantisch auslautenden Präsensstamm durch Anfügung eines ε erweitern, übt es auch an einigen Beispielen etwas ein ebenso an den Formen von τελέω die in einigen Zeiten nach dem kurz bleibenden Charakter erfolgte Einschiebung des σ. Nun stöſst der Schüler im Xenophon auf ἠχθέσθη. Bekanntlich werden in den „Lehrproben“ nicht bloſs

Digitized by Google

die Fragen präcis gestellt; der angenommene Musterschüler, der auf das vom Lehrer gewünschte Ziel instinktmäſsig losstürzt, antwortet ebenso präcis; und so ist in wenigen Augenblicken festgestellt, die Form könne unmöglich etwas anderes sein als Ind. Aor. von ἄχθομαι. Und diese Form wird nun nach W. im Kopfe des Schülers haften, „weil durch die vorhergehende eigene Geistesarbeit daran sein Interesse gereizt ist und so die Perception im Zustande geistiger Spannung erfolgt“. Wenn es doch so wäre! Allerdings sprechen auch unsere Lehrpläne von „erst auf induktivem Wege aus dem Lesebuch zu gewinnenden und dann fest einzuprägenden Formen“. Aber wenn wir dereinst gefragt werden sollten, welche Erfolge wir bei diesem Verfahren erreicht haben, so würde die ehrliche, gewissenhafte Antwort ungefähr also lauten müssen: „Trotz redlichen Bemühens hat sich aus der Induktion nichts ergeben, das mit einigem Rechte ‘Kenntnis der Formenlehre’ hätte genannt werden können. Diese hat sich erst eingefunden, als wir die Formenlehre selbst systematisch betrieben. Wir haben darauf das fruchtlose anfängliche Verfahren um so lebhafter bedauert, als uns die Zeit jetzt kostbarer geworden ist als zuvor“. W.s Schüler weiſs noch nicht die Tempora von βούλομαι und τελέω mit unbedingter Sicherheit und lernt auch nicht den Aorist von ἄχθομαι; daſs er diesen auch nur annähernd selbständig von ἄχθομαι abgeleitet habe, glaubt vielleicht sein Lehrer, er selbst aber so wenig, wie der Sklave des Menon den geometrischen Lehrsatz allein gefunden zu haben geglaubt haben mag. Ich unterschätze deswegen den Wert der Induktion nicht. Sie muſs jedenfalls angewandt werden, wenn es gilt, den Schüler bei der Eingewöhnung in den ersten griechischen Schriftsteller, also nach Überwindung der für den augenblicklichen Stand seines Wissens zugeschnittenen Lektüre, zu einem vernünftigen Angreifen der noch unbekannten Formen anzuhalten. Aber erstens muſs die Gelegenheit, diese zeitraubende Methode anzuwenden, vorher nach Kräften dadurch beschnitten werden, daſs ein möglichst groſser Schatz unverlierbarer Formen im Gedächtnisse des Schülers niedergelegt wird. Zweitens ist das durch Induktion Gewonnene, wenn es haften soll, noch nachträglich und besonders gedächtnismäſsig einzuprägen. Letzteres schreiben auch unsere Lehrpläne für den lateinischen wie für den griechischen Elementarunterricht vor; W., der in der Induktion allein die Gewähr für ein sicheres Wissen sieht, überschätzt sie und muſs bei einem wiederkehrenden ἠχθέσθη sein Frage- und Antwortspiel von neuem vornehmen.

Meine Bemerkungen über die Unterrichtsmethode W.s wären überflüssig, wenn diese nicht die Gestaltung seiner griechischen Grammatik beeinfluſst hätte. „Sie soll für den Schüler ein methodisch angelegtes Lernbuch sein, dem Lehrer ein Wegweiser für U m f a n g und Gang seines Unterrichts, nicht zugleich ein

Digitized by Google

Hilfsbuch für seine eigenen wissenschaftlichen Studien." Im Prinzip sind alle diejenigen Formen und syntaktischen Regeln ausgeschlossen, deren gedächtnismäſsige Aneignung dem Verfasser überflüssig scheint, die im Begegnungsfalle durch Induktion zu entwickeln sind. In der Formenlehre, der sich die eingehendere Besprechung zunächst zuwendet, handelt es sich hierbei nicht etwa um eine verhältnismäſsig beschränkte Anzahl von Formen, die neuere Gelehrte trotz peinlicher Durchstöberung der Schulschriftsteller in diesen nirgends gefunden und darum aus der Grammatik eliminiert haben: die sämtlichen kontrahierten Substantiva der ersten Deklination, von der dritten *οὖς, χείρ, ὕδωρ*, der Plural von *πῦρ, γόνυ, δόρυ, κύων, πρεσβευτής*, die Nomina propria auf *ης*, *εὐδαίμων*, *ἀμείνων*, *μέλας* sind nicht erwähnt; *δίκαιαι* mag durch ein Versehen keine Stelle gefunden haben. Wer also den Versuch machen wollte, nach W. zu unterrichten, würde beim Entwurf des Scriptums für die Abschluſsprüfung eine erhebliche Anzahl der geläufigsten Formen gewissenhaft meiden müssen; denn der Schüler könnte den Nachweis führen, daſs sie im günstigsten Fall wohl nebenbei erwähnt, sicherlich aber nicht in dem unerläſslichen Memorierstoff behandelt worden sind. „Das aus der Grammatik zu Erlernende soll dem Schüler nicht in rein wissenschaftlicher, sondern in didaktischer Form und Gruppierung geboten werden. . . . Paradigmen habe ich, obwohl ich dieselben im allgemeinen für unnütz, ja für schädlich halte, nur deshalb hinzugefügt, weil ich weiſs, daſs noch viele Lehrer dieselben als unentbehrlich betrachten. Hoffentlich macht keiner Gebrauch davon." W. hat demgemäſs die Formenlehre in zwei Abschnitten „Unter-Tertia" und „Ober-Tertia" vorgeführt, die in ihrer Abgrenzung im wesentlichen den neuen Lehrplänen entsprechen. Einige Abschnitte des ersten Teiles (Neutra auf *ας*, Eigennamen auf *κλῆς*, die Feminina auf *ώ* und *ώς*, *βοῦς*, *ἰχθύς*, *ἥρως* und *ἄστυ*) sollen dem späteren Kursus vorbehalten werden. Da W. noch 1892 der Ansicht war, „daſs sich sehr wohl in III b auch in sechs Stunden annähernd die ganze regelmäſsige Formenlehre bewältigen und der Rest mit den wirklich notwendigen Ausnahmen in den ersten sechs Wochen in III a absolvieren lieſse", ist er schnell anderer Meinung geworden oder hat nicht den Mut gehabt, den allerdings kühnen Plan in seiner Grammatik weiter zu verfolgen. Seine Abneigung gegen Paradigmen ist übrigens nicht so groſs, als man nach der angezogenen Stelle der Vorrede vermuten sollte. Gewöhnt die veränderlichen Flexionselemente an die Tafel zu schreiben und danach mit Voransetzung des Wortstockes die Formen bilden zu lassen, schafft er doch im Grunde ebenfalls Paradigmen; gedruckte Paradigmen, die bei der ersten Besprechung in die beiden Teile aufzulösen sind, haben jedenfalls vor jenen vor den Augen des Schülers entstehenden Paradigmen den nicht zu unterschätzenden Vorteil, daſs sie von jedem Schüler

Digitized by Google

von jedem Platze aus gesehen und ohne Zeitaufwand vorgelegt und im Bedürfnisfalle von neuem vorgelegt werden können.

Die drei Deklinationen sind auf acht ziemlich splendid gedruckten Seiten abgemacht. An dieser Kürze der Behandlung wird niemand Anstoſs nehmen, wenn W. wirklich nur Überflüssiges, das allenfalls den übergründlichen Philologen interessieren kann, gestrichen, das Elementare dagegen, das selbst der Schüler wissen soll, in lehrbarer Form gegeben hätte, die nun einmal bei aller Präzision in den einzelnen Regeln einer gewissen Umständlichkeit in der ganzen Anlage nicht entraten kann. Wie es in der ersten Beziehung steht, ist oben bereits gesagt; ich brauche also nur auf den zweiten Punkt noch einzugehen. Unter „erste Deklination" lernt der Schüler *α* purum und *α* impurum flektieren; über die Quantität der beiden *α* erfährt er nichts. Das hat fürs erste zur Folge, daſs er z. B. *βασιλείας* unter allen Umständen nur von *βασίλεια* oder nur von *βασιλεία* wird ableiten wollen, je nachdem er das eine oder das andere zuerst dem Gedächtnis eingeprägt hat, und daſs er den Accent von *Μοῦσα* u. s. w. als etwas Zufälliges, für jede Vokabel besonders zu Lernendes empfindet; kommt er aber nach Untersekunda, so ist der Boden nicht bereitet, der *χώρη, τρηχεῖα, Μοῦσα* aufnehmen kann. W.s Schüler wird nach § 5. 2 die Feminina *δικαία, πολεμία* betonen, denn er liest § 15 *δίκαιος, ᾱ, ον, πολέμιος, ᾱ, ον*; ob *βέβαιος* das Feminimum *βέβαια, βεβαία, βεβαῖα* oder *βεβαιά* bildet, muſs ihm dunkel bleiben. *Θαλάσσης* zu betonen sieht er keinen zwingenden Grund; denn W. untersagt ihm zwar *θάλασσης*, aber nicht *θαλασσῆς*. Die Bedeutung, welche die Quantität der vorletzten Silbe für den Accent erhalten kann, wird ihm auch nicht klar. Denn daſs *μάχη, βλάβη, δίκη,* die er nach *πύλη* deklinieren soll, nach *πῦλη* gehen müssen, folgt doch aus der Quantität der vorletzten, die — nicht angemerkt ist; bei seiner Unbekanntschaft mit der Quantität des *ι* hindert ihn später auch nichts *καρδῖαι, νεανῖαι, ταμῖαι* zu bilden. Dafür lernt er überflüssiger Weise *τῑμή* und später *ὄρνῑθος*. — Nicht besser ist es mit der Behandlung der dritten Deklination bestellt. Wir können ja eingehendere Regeln über das Verhältnis des Nom. Sing. zum Stamme und über die Bildung des Vok. Sing. unseren Schülern erlassen, obwohl nach der Einübung der einzelnen Paradigmen und der unregelmäſsigen Substantiva beides nicht im entferntesten zeitraubend ist; wir können in der IIIb *τειχε, βασιλε, βο* als Stamm bezeichnen, weil der Schüler noch nicht durch *ὄρεσφι* eines besseren belehrt wird und *βασιλεῦσι, βουσί* rein gedächtnismäſsig hinnehmen mag. Dann aber seien wir konsequent und lehren nicht mit W., daſs der Nom. *ἐλπίς* heiſse, weil T-Laute vor *σ* ausfallen; noch mehr aber hüten wir uns vor so kühnen Schlüssen wie: die Wortstöcke *κορακ-*, *λεοντ-* bilden die Nominativa *κόραξ, λέων,* weil kein griechisches Wort auf eine Muta

endigen könne. Und ob der Schüler die Kasus von *μήτηρ* und *θυγάτηρ* richtig accentuieren wird, wenn ihm als einzige Abweichungen von dem Paradigma *πατήρ* die Vokative *θύγατερ* und *γαστήρ* bezeichnet sind? Die Quantität der ancipites ist auch in diesem Abschnitt nicht durchgehends angegeben, wo sie für den Ton oder doch zu gründlicherer Kenntnis der Formen wichtig ist; *ποῦς* und (als der für *υἱέος* vorauszusetzende Nom.) *υἱεύς* mag verdruckt sein.

Ich will nicht mit derselben Ausführlichkeit auf die Konjugationslehre eingehen, vielmehr einige Einzelheiten herausgreifen, die einen Schluſs auf die Verwendbarkeit des ganzen Abschnittes gestatten werden. Unter den Verbis auf *μι* wird noch am eingehendsten *ἵστημι* behandelt, das in dieser Grammatik, die den Stoff nicht in rein wissenschaftlicher, sondern in didaktischer Form und Gruppierung bieten will, immer vor *τίθημι, ἵημι* und *δίδωμι* den Vorrang hat trotz der besonderen Schwierigkeiten, welche die Bedeutung der Tempora bereitet, trotz des wechselnden Anlautes (*ἱ, ἰ, ἑ, ἐ, εἱ*), der nach gründlicher Behandlung von *τίθημι* nur wenig Kopfzerbrechen verursacht. Nachdem der Indik. Präs. und Impf. Akt. eingeführt ist mit der Bemerkung, *ἱστᾶσι* sei aus *ἱστάασι* geworden, heiſst es: danach konjugiere Präsens und Imperf. von *πίμπλημι, πίμπρημι* und das Präsens von *τίθημι, ἵημι, δίδωμι*. Obwohl die Stämme bekannt sind, muſs dies miſslingen, da der Schüler *τιθέασι, διδόασι* zu kontrahieren verleitet ist. Ein übel angewandtes Streben nach Kürze bestimmt alsbald W. *ἔθηκα, ἔδωκα, ἧκα* als zweite Aoriste auszugeben. Zu *ἑάλων* heiſst es: nach Verbis auf *μι*; die lakonische, unbrauchbare Bemerkung wird nur um etwas gebessert durch die Anführung der Formen *ἁλῶ ἁλοίην ἅλωθι ἁλῶναι ἁλούς οὖσα όν*, durch die der Schüler noch nicht den Indik. und Imper. konjugieren lernt. Ebenso verfährt W. bei *ἔγνων*; *ἐπτάμην ἔδραν ἔβην ἔφθην ἔσβην ἔδυν ἔφυν* scheinen ihm ohne jede Erläuterung flektierbar; zu *ἐχάρην* macht er den doppelten unfruchtbaren Zusatz: nach Verbis auf *μι*; beachte, daſs manche Verba auf *ω* den Aorist nach Verbis auf *μι* bilden. *Ἐδύνω, ἐπίστω, ἠπίστω* sind entweder zu selbstverständlich oder nur dem Philologen von Fach interessant. — Unter v. liquida wird unter den im Pf. und Plusquampf. Pass. notwendigen Konsonantveränderungen zwar der Ausstoſsung des *σ* zwischen Konsonanten in einer Regel gedacht, auch der Assimilation des *ν* an *μ* in den „Beispielen für die Tempusbildung" durch Anführung von *πεπέραμμαι*(?) und *ᾔσχυμμαι*; die im Vergleich zur Assimilation ungleich häufigere Verwandlung des *ν* in *σ* ist (vielleicht unabsichtlich) nicht erwähnt. Unter den Aor. Pass. lesen wir § 65 (wie § 64 *ἐτρέφθην* und § 86 *ἐκλέφθην*) *ἐστάλθην ἐσπάρθην ἐσφάλθην ἐφθάρθην*; § 68 *ἐσπάρην ἐστάλην*. Werden die richtigen Formen, zumal die nicht erwähnten *ἐσφάλην ἐφθάρην*, noch die fehlerhaften

Digitized by Google

verdrängen? Quo semel est imbuta recens servabit odorem testa diu. Das *α* der Stämme *ἀϱ* und *ἀλ* wird § 89 *α* impurum genannt. Die Formen *ἔκτακα*, *ἔκταμαι*, *ἐκτάϑην* (vgl. *βέβαμαι*, *ἐβάϑην*, *τέϑοϱα*) nehmen sich sonderbar genug aus in einer Grammatik, die nicht *λαβέ*, *εὑϱέ*, *ἕπομαι*, *παιωνίζω*, *κλάζω*, *δέῃ* kennt.

Ein brauchbarer, nur hin und wieder der Verbesserung bedürftiger Anhang über die Präpositionen leitet zur Syntax über, deren Regeln, soweit die Sprachen es gestatten, mit denen der früher veröffentlichten, aber später entstandenen lateinischen Grammatik übereinstimmen. Selbstverständlich ist dabei die lateinische Syntax, die ja in praxi früher gelehrt wird, ausführlicher als die griechische, in der z. B. gen. possessoris, subject. und object., explicativus mit je einer Zeile abgemacht sind. Das Prinzip ist untadlig. Es muſs uns aber befremden, daſs auch hier so mancherlei fehlt, das wir gewohnt sind als unerläſslichen Memorierstoff zu betrachten. So haben keine Stelle gefunden unter Accusativ *διδάσκειν*, *ἐϱωτᾶν*, *(εἰς)πϱάττειν*, *εἰς(πϱάττεσϑαι)*, *ἀμφιεννύναι*, *ἐνδύειν*, *ἐκδύειν*, *ἀφαιϱεῖσϑαι*; die passivische Konstruktion des angeführten *κϱύπτειν* (vgl. exercitus Rhenum traiectus est, rogatus sententiam); die Konstruktion *ἐπιτϱέπομαί τι*, *διεφϑαϱμένος τὴν ἀκοήν* u. s. w., die auch nicht nachgeholt ist, wo *πιστεύομαι*, *ἀπιστοῦμαι* (vgl. nupta alicui) erwähnt werden; so wird unter Dativ nicht der dat. ethicus und relationis angeführt, der in sehr geläufigen Fällen ausschlieſslich übliche acc. mensurae und der ebenfalls durchaus nicht selten bei einigen Verben des Affektes neben dem Dativ angewandte Accusativ der Ursache nicht nachgeholt. Die „Lehre vom Satz“ könnte eher den Anspruch erheben noch das Notwendigste in angemessener Form zu enthalten; auch wird man die begleitenden Beispiele insofern durchaus passend finden müssen, als sie, in der Form knapp und inhaltlich durchsichtig, die Aufmerksamkeit des Schülers auf die gerade behandelte Regel konzentrieren. Doch leidet auch dieser Abschnitt an gewissen Unebenheiten, die bei gründlicherer Redaktion wohl fortgefallen wären. Eine eingehendere Besprechung der Bedingungssätze, mit deren Behandlung ich mich nicht einverstanden erklären kann, wird Gelegenheit geben jene Unebenheiten noch anzudeuten und, was ja für die Beurteilung des Werkes von Wichtigkeit ist, das Verhältnis unserer Grammatik zur lateinischen näher zu beleuchten.

Da „das Wesen der realen Bedingung zu verstehen nicht nur der weitaus schwierigste Teil der Bedingungssätze, sondern vielleicht das Schwierigste ist, was dem Schüler überhaupt in der Grammatik zugemutet wird“ (Prakt. Anleitung S. 175), behandelt W. in der lateinischen Syntax die reale Bedingung erst nach der irrealen und potentialen. In einem Nachtrage spricht er dann von der „reinen Fallsetzung“, die der Lateiner als potential, der

Digitized by Google

Deutsche als irreal faſse (dies me deficiat, si omnia enumerare velim: wenn ich erzählen wollte, so würde mir u. s. w.). Etwas ausführlicher äuſsert sich W. über letztere in der Erläuterungsschrift S. 180 dahin, daſs solche Fallsetzungen, die sich im Deutschen mit angenommen daſs oder gesetzt den Fall daſs umschreiben lassen, eigentlich in der Mitte zwischen Irrealis und Potentialis stehen, daſs der Deutsche dieselben aber irreal, der Lateiner potential auffasse, während der Grieche eine besondere Form (εἰ cum opt. — opt. mit ἄν) dafür habe. Die Bedenken wegen der Schwierigkeit der Aneignung von Seiten des Schülers haben W. in der griechischen Syntax schon nicht mehr bestimmen können dem Realis die erste Stelle unter den hypothetischen Fällen zu versagen; vielleicht ist ihm auch der Schüler durch den vorangehenden lateinischen Kursus für den griechischen soweit vorgebildet erschienen, daſs er jenem die Stelle zu lassen wagte, die ihm nicht bloſs das Herkommen, sondern auch das Gefüge seiner Syntax (vgl. § 122) zuwies. Die „reine Fallsetzung“ dagegen als besonderer hypothetischer Fall verwirrt wie in der lateinischen so auch in der griechischen Syntax die richtigen Vorstellungen über Bedingungssätze, die sich ohne ihre Einführung in die Grammatik bilden können. Sie ist schon schwer zu erfassen, wenn es nicht gelingt sie anders als mit W. als ein Mittelding zwischen Potentialis und Irrealis zu definieren; sie wird noch unverständlicher, wenn man erwägt, daſs der Deutsche dem angeführten deutschen Beispiele durch ein dem Nachsatze eingefügtes „wohl“ ohne jede Änderung des Vordersatzes die Färbung des Potentialis geben, der Lateiner umgekehrt dem lateinischen Beispiele durch Einsetzung des Nebentempus in beiden Satzteilen seinen Potentialis in einen Irrealis verwandeln kann, und daſs es eben nur auf die Auffassung und den Zweck des Redenden ankommt, welche Form der Bedingung er wählen will (vgl. Ferd. Schultz lat. Sprachlehre § 344 Anm. 1). Kurz ich sehe nicht ein, warum in der lateinischen Syntax die „reine Fallsetzung“ wie etwas materiell Verschiedenes von dem Potentialis abgezweigt ist, mit dem sie formell übereinstimmt, und warum der griechischen Sprache ein besonderer syntaktischer Ausdruck dafür als spezifische Eigentümlichkeit vindiziert wird. In der griechischen Syntax redet ferner W. von einer „durch ἐάν cum coni. ausgedrückten potentialen Bedingung, die den erwarteten und den wiederholten Fall bezeichnet (futurisch und iterativ)“. Die Worte würden an Klarheit gewinnen, wenn W. nur von einem wiederholten Fall u. zw. der Gegenwart und Zukunft spräche; auch wird die Bezeichnung der Bedingung als potential und ihr Ausdruck durch ἐάν cum coni. dem Schüler als ein Widerspruch erscheinen, da er bei „potential“ an den Optativ mit ἄν zu denken gewöhnt ist. Da nun W. auch in der lateinischen Syntax von einem Potentialis geredet hat, der ausgedrückt werde durch den Konjunktiv der

Digitized by Google

Hauptzeiten, und zur Übersetzung in das Deutsche dort dieselben Mittel angewendet hat wie hier unter der potentialen Bedingung, so liegt geradezu die Nötigung vor, beide Fälle als gleich anzunehmen, was aber offenbar nicht angeht. Denn *ἐὰν τοῦτο ποιήσῃς, δίκην δώσεις* bedeutet: si hoc feceris (fut. II), poenam dabis und nicht: si hoc feceris (coni. perf.), poenam des; *ἐὰν οἱ πολέμιοι τὸν ποταμὸν διαβαίνωσι, μαχούμεθα*: si hostes flumen transibunt, pugnabimus, und *ἐάν τις τοὺς γονέας τιμᾷ, εὖ πράξει*: quisquis parentes verebitur, beatus erit; und umgekehrt ist sein lateinisches Beispiel si hoc dicas, erres in das Griechische zu übertragen: *εἰ τοῦτο εἴποις, σφαλείης ἄν.* Auch was von dem Hauptsatze dieser „potentialen“ und der realen Bedingung gesagt ist, er sei an keine bestimmte Form gebunden, ist nicht in vollem Umfange richtig; denn ein irrealer Hauptsatz ist undenkbar. — Es ist nicht meine Aufgabe, nunmehr festzustellen, wie die Basis beschaffen sein müsse, welche dieses Kapitel der lateinischen und der griechischen Syntax zugleich tragen könne; hier genügt, was ich geliefert zu haben glaube, nämlich der Beweis, daſs die von W. konstruierte Basis miſsraten ist. Doch ich sprach von gewissen Unebenheiten, von denen der syntaktische Teil durchsetzt sei. Also noch zwei Beispiele, die sich in dem gerade besprochenen Abschnitt finden. Wenn denn der Zusatz „reale und potentiale Bedingungen können in den opt. obliquus übergehen“, an zwei Beispielen klar gemacht werden soll, so empfahl es sich doch, nicht zwei mit potentialer Bedingung, sondern je eins mit realer und mit potentialer Bedingung zu wählen. Wenn sodann *εἰ καί* und *καὶ εἰ*, *ἐὰν καί* und *καὶ ἐάν* durch die Beispiele erläutert werden: „*εἰ καὶ μὴ βούλονται — κἄν (= καὶ ἐὰν) μὴ βούλωνται* auch wenn sie nicht wollen; *εἰ καὶ μὴ ἐβούλοντο* auch wenn sie nicht wollten“, so werden zwei hypothetische Fälle, die unterschieden werden sollen, durch die gleiche Übersetzung als völlig gleichwertig hingestellt; so wird auch der in logischer Hinsicht recht wesentliche Unterschied, den die Stellung des *καί* bewirkt, in demselben Augenblicke auſser Acht gelassen, in dem er gelehrt wird.

Es ist überflüssig, ausführlicher auf die Syntax einzugehen. Das Urteil, das die Kritik über die lateinische Grammatik desselben Verfassers fällen wird, könnte, selbst wenn es günstig lauten sollte, an meinem Urteile über die griechische nichts ändern: diese ist meiner Ansicht nach nicht geeignet, den Grund zu einer Sprachkenntnis zu legen, die den Zielen des Unterrichts entspräche.

Züllichau. P. Weiſsenfels.

Digitized by Google

Christian Ostermanns Griechisches Übungsbuch nach den neuen Lehrplänen bearbeitet und für die beiden Tertien der Gymnasien erweitert von A. **Drygas**. Siebente Auflage. Frankfurt a. M. u. Leipzig, Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer), 1893. 215 S. 8. geb. 2 M.

Christian Ostermanns Griechische Formenlehre neu bearbeitet und erweitert von A. **Drygas**. Siebente Auflage. Ebendaselbst. 1893. 119 S. 8. geb. 1,25 M.

Mit dem Inkrafttreten der neuen Lehrpläne konnte es nicht ausbleiben, daſs die meisten Schulbücher einer neuen Durchsicht unterzogen und umgearbeitet wurden. So geschah es auch mit den Ostermannschen Übungsbüchern, von denen die lateinischen der Gymnasialdirektor Dr. H. J. Müller neu herausgegeben hat, während die griechischen in der Umarbeitung des Oberlehrers Dr. A. Drygas uns hier vorliegen.

Was nun zunächst die Einrichtung des griechischen **Übungsbuches** betrifft, so geht dem Übungsstoff ein grammatikalisch geordnetes und für den Anfangsunterricht bestimmtes Vokabularium voraus (S. 3—30), dessen Vokabeln mit groſser Umsicht aus Xenophons Anabasis ausgewählt und in den Übungsstücken verwertet worden sind. Den neuen Lehrplänen entsprechend, wechseln sodann Einzelsätze mit zusammenhängenden Lese- und Übungsstücken ab. Die Zahl der zusammenhängenden Stücke ist in der neuen Bearbeitung bedeutend vermehrt, andererseits sind sehr viele Sätze gestrichen oder sachlich und stilistisch verbessert worden. Der Hsgb. hätte in dieser Hinsicht nur noch gründlicher verfahren sollen; Sätze z. B. wie S. 117, 6 hätte niemand vermiſst, und der Übungsstoff wäre noch immer reichlich genug gewesen.

Nicht das gedankenlose Übersetzen vieler Sätze, sondern das Rückübersetzen, Variieren und Durcharbeiten von wenigen regt den Schüler an und bildet seinen Geist. — Die Einzelsätze, die zum groſsen Teil den alten Schriftstellern entnommen sind, folgen dem stufenmäſsigen Fortschreiten der Grammatik; die zusammenhängenden Stücke behandeln die griechische Sage und Geschichte.

Sehr dankenswert ist die Paraphrase einzelner Abschnitte aus den drei ersten Büchern der Anabasis. Bei den unregelmäſsigen Verben sind griechische Stücke in Prosa nicht mehr verwendet, was nicht zu tadeln ist, da gleichzeitig die Anabasis gelesen wird. Dafür sind im Abschnitt XXI einige Fabeln des Babrios und mehrere Epigramme, im Abschnitt XXII hundert griechische Sprüchwörter und Sentenzen aufgenommen, ein Ersatz, der sicherlich manchem Lehrer willkommen sein wird.

Hier und da sind Regeln aus der Kasus- und Moduslehre eingestreut, deren Auswahl und Anordnung überall den praktischen Schulmann erkennen lassen, doch könnte die Fassung zuweilen präziser sein, wie z. B. S. 56.

Mit Recht hat der Hsgb. den Übungsstoff für U III und O III in einem Bande zusammengefaſst. Dadurch wird das Buch ver-

Digitized by Google

hältnismäſsig billiger, und Zeit und Raum werden bedeutend erspart. Der Schüler gewöhnt sich an das Buch, wird darin heimisch und findet sich sofort zurecht; überdies wird dadurch das zweite Wörterverzeichnis, in dem das meiste wiederholt werden müſste, entbehrlich.

Bei einer neuen Auflage würde Ref. raten, die zusammenhängenden Stücke noch zu vermehren, die gegebenen Übersetzungsbeihülfen dagegen ganz bedeutend einzuschränken und in den griechischen Sätzen den Artikel vor Personennamen in den meisten Fällen zu streichen. Zum Schluſs die Frage: Warum wird im Übungsbuch, abweichend von der Formenlehre, *ἵημι* zu den unregelmäſsigen Verben auf *μι* gerechnet?

Von demselben Hsgb. ist auch der frühere Abriſs der griechischen Formenlehre von Ostermann umgearbeitet und erweitert worden. Dieses Buch erscheint in einem ganz neuen Gewande. Der Stoff ist anders gruppiert, die Paradigmen in übersichtliche Tabellen gebracht. Erweitert ist die Formenlehre durch die Aufnahme der Verba auf *μι*, der unregelmäſsigen Verba, einer Versregel über den Gebrauch der Präpositionen, sowie durch ein Verzeichnis der wichtigsten Adverbia. Im Anhange ist das Notwendigste aus der homerischen Formenlehre beigefügt. Ein genauer Index zur attischen Formenlehre erleichtert das Auffinden eines jeden in dem Buche behandelten Wortes.

Auch in der Formenlehre zeigt uns der Hsgb. dieselbe methodische Anordnung und treffliche Ausführung: überall merkt man, daſs die Bücher nicht am grünen Tisch entstanden, sondern aus der Schulpraxis hervorgegangen sind.

In der Auswahl der Wortformen beschränkt er sich fast überall mit Recht auf das Regelmäſsige und öfter Wiederkehrende, soweit es für die Schule notwendig ist, dabei reicht jedoch das Gebotene für das ganze Gymnasium vollständig aus. Die Fassung der Regeln ist durchweg kurz und klar, so daſs die bewährte Brauchbarkeit der Ostermannschen Schulbücher durch diese Ausgabe erheblich erhöht worden ist. Nur würden wir raten, in Zukunft sämtliche Dualformen in den Paradigmen zu streichen und die Flexion dieses Numerus in ein paar Anmerkungen zu erledigen. Auch wäre zu wünschen, daſs der Hsgb. sich entschlieſsen möchte, recht bald einen kurzen Abriſs der wichtigsten Regeln der Syntax erscheinen zu lassen.

Die Ausstattung beider Bücher ist vortrefflich, der Preis angemessen; doch wünschten wir in dem sogenannten Petit-Satz deutlichere Schriftzeichen. Der Druck ist korrekt; abgesehen von ganz vereinzelten Ungenauigkeiten in Bezug auf Accent und Spiritus ist uns nur ein störender Druckfehler im Übungsbuche aufgefallen, wo auf S. 43 *εὐσεβεῖς* st. *εὑσεβεῖς* zu lesen ist.

Posen. A. Sioda.

Georg Weitzenböck, Lehrbuch der französischen Sprache. I. Teil. Prag u. Wien, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag, 1893. (Das gesondert herausgegebene Begleitwort) VI u. 140 S. 8. 90 kr.

Ein Buch, dessen Verfasser sich überall als erfahrener Lehrer und kundiger Fachmann zeigt. Fast könnten die Lobsprüche, die Gutersohn dereinst in den Südwestdeutschen Schulblättern dem Strienschen Lehrbuche gespendet hat, auch für dieses Werkchen gelten. Denn wie jenes weist es eine glückliche Verschmelzung der Reformideen mit der alten Methode auf; wie jenes weiſs es, trotz der zusammenhängenden Lesestücke, mit einem verhältnismäſsig geringen Wortschatz auszukommen und den Hauptfehler der meisten Unterrichtsbücher der neuen Methode, nämlich die bei Beginn höchst lästige Häufung von Schwierigkeiten, zu vermeiden.

Das Lehrbuch zerfällt in drei Abschnitte. Der erste enthält die Sprachstücke, von denen die sieben ersten noch einmal in Lautschrift wiedergegeben werden, und denen allen sich recht eingehende Erklärungen anschlieſsen. Natürlich ist ihr Inhalt dem Anschauungskreise des Schülers entnommen. Jede der (62) Lektionen behandelt einen kleinen Abschnitt der Elementargrammatik; der Verf. will eben die grammatische Schulung nicht vernachlässigen. Stets beginnt sie mit einem Lesestück, das besonders im Anfange aus ganz einfachen, teilweise wohl selbst gebildeten, doch stets idiomatisch richtigen Sätzen besteht; diesem folgen A. die Questions, B. die Exercices. Als Beispiel und zugleich als Beweis, welchen Fortschritt in der Behandlung des Lesestücks wir hier vor uns haben, mag die nachstehende Lektion dienen:

Nr. 1 (numéro un).

La classe.

1. Ceci est une salle. 2. Nous sommes dans une salle d'école. 3. Je suis votre maître. 4. N., tu es un élève. 5. Les autres sont tes camarades. 6. Vous êtes tous mes élèves.

A. Questions.

1. Demande: Où sommes-nous? — Reponse: 2.
2. D. Dans quelle salle sommes-nous? — R.: 2.
3. D. „ „ „ êtes-vous? — R.: 2.
4. D. „ „ „ es-tu? — R.: 2.
5. D. „ „ „ suis-je? — R.: Vous êtes dans ....
6. D. Qu'est-ce que je suis? — R.: Vous êtes notre maître.
7. D. „ „ tu es? — R.: Je suis un élève.
8. D. „ „ vous êtes? — R.: Nous sommes des élèves.
9. D. „ „ les autres sont? — R.: Les autres sont mes camarades.

Digitized by Google

B. Exercices.

1. Exercer l'oreille des élèves en prononçant à plusieurs reprises des combinaisons de ces mots, p. e. notre salle, votre salle, votre école, je suis dans une salle etc.
2. Combiner les substantifs avec un, une, des.
3. s du pluriel.
4. Faire apprendre par cœur.
5. Faire copier plusieurs fois.

In ähnlicher Weise geht es die übrigen Nummern durch. Doch versteht es der Verf. wohl, die Fragen und Übungen derartig zu variieren, dafs das Gefühl des Eintönigen nicht aufkommen kann: jeder Lehrer, der den französischen Anfangsunterricht zu erteilen hat, könnte hier von ihm lernen.

Die Sprachlehre bildet den zweiten Abschnitt. Nach der etwas breit angelegten Lautlehre und den Paradigmen der regelmäfsigen Konjugation in Lautschrift kommt so ziemlich die gesamte Formenlehre, die wichtigeren unregelmäfsigen Verba mit eingeschlossen, auf 26 Seiten zur Darstellung. Alles knapp und doch nicht rein schematisch.

Der dritte Abschnitt enthält das Wörterverzeichnis. Nach oberflächlicher Schätzung sind es 1400 Vokabeln, die verschiedenen grammatischen Wörter und Formen, wie *voici*, *voilà*, *voir*, *voyant*, *voyez*, *vu*, *vos*, *votre*, *y*, *pas*, die ebenfalls aufgenommen sind, eingerechnet. Jeder Vokabel ist die Aussprache in Lautschrift und (in Zahlen) die Textnummern, in denen sie vorkommt, angegeben.

Im ganzen wird man zugestehen müssen, dafs der Verf. seine Aufgabe glücklich gelöst hat. Denn nach ihm soll der Schüler folgende Stufen der Aneignung erreichen: 1. die gesprochene Sprache verstehen; 2. sie wiedergeben; 3. sie als Antwort geben; 4. die Wörter in ihrer geläufigen Schreibung lesen; 5. sie in dieser Gestalt schreiben; 6. die Sprachlehre ableiten. Dennoch glaubt Ref., dafs das Buch an deutschen Lehranstalten schwerlich zur Einführung gelangen wird. Für Gymnasien ist es überhaupt nicht bestimmt: in der That könnte unsern Quartanern und Untertertianern, von anderm abgesehen, schon die Lektüre von Lesestücken, deren Niveau sich nur wenig über dem des oben angeführten erhebt, auf die Dauer nicht zugemutet werden. Doch auch die eigentlichen Realschulen, für deren beide unteren Klassen es geschrieben ist, werden es kaum einführen. Die wenigen Provinzialismen wie: „Récitez le présent de (sagt die Gegenwart herunter von)“ oder: „Ne soufflez pas! Sagen Sie nicht ein!“ oder „avāsé-lé-lèvr Schieben Sie die Lippen vor!“ werden hierbei keine Rolle spielen, auf jeden Fall eine geringere als der etwas verschwenderische Gebrauch der Lautschrift; viel schwerer fallen nach Ansicht des Ref. zwei andere Umstände ins Gewicht. Zunächst ist es der grundsätzliche Ausschlufs von deutschen

Digitized by Google

Übersetzungsstücken: gerade bei einem solchen Übungsbuche wird dieser Mangel sofort als störend empfunden. Sodann muſs die ganze Anlage, die vielleicht der gröſste Vorzug des Werkchens ist, wenn es als Hülfsbuch für die Hand des Lehrers dienen soll, seiner Verwendung als eigentliches Schulbuch hinderlich sein. Eben die ins einzelne, ja kleinste gehenden Fragen, Übungen und Erklärungen dürften vielen Lehrern das Buch verleiden und den Unterrichtsbetrieb, trotz der ziemlich hohen Anforderungen an die Thätigkeit des Lehrers und Schülers in den Klassenstunden, zu einem mechanischen gestalten. Somit kann dem Werkchen in seiner gegenwärtigen Gestalt eine weitere Verbreitung kaum in Aussicht gestellt, vielleicht nicht einmal gewünscht werden.

Der Druck wie die gesamte äuſsere Ausstattung entsprechen vollständig dem Rufe der bewährten Verlagsfirma; der Preis ist durchaus angemessen.

Deutsch-Krone. A. Rohr.

H. Loewe, English Grammar. Einführung in die englische Sprache auf Grund seines Lesebuches England and the English. Dessau u. Leipzig, Kahles Verlag, 1893. 111 S. 8. geb. 1,20 M.

H. Loewe, England and the English. Neues englisches Lesebuch für deutsche Schulen. Unterstufe. Dessau u. Leipzig, Kahles Verlag, 1893. 292 S. 8. geb. 2,80 M.

Auf mannigfachem Wege kann der Schüler in eine fremde Sprache eingeführt und zum Verstehen und Gebrauch derselben angeleitet werden. Es fragt sich nur, welcher Weg ist der bequemste; auf welchem Wege kann man am leichtesten eine Klasse mittelmäſsig beanlagter Schüler mit den Elementen einer fremden Sprache vertraut machen, und auf welchem Wege ihr am raschesten den nötigen Wort- und Phrasenschatz verschaffen, um sie in den Stand zu setzen, die fremde Sprache zu verstehen und auch selbst zu gebrauchen. Gerade in neuerer Zeit sind nun eine stattliche Reihe fremdsprachlicher Lehrbücher entstanden, die, so groſs auch die Übereinstimmung in methodischer Hinsicht sein mag, doch im groſsen und ganzen verschiedene Wege zur Erlernung einer fremden Sprache einschlagen. Und wenn man nun bedenkt, daſs jeder Verfasser die von ihm in seinem Lehrbuch eingeschlagene Methode für besonders geeignet hält, so scheint es doch vom pädagogischen Standpunkt sehr bedenklich, die Freiheit der Lehrmethode durch allzu genaue Vorschriften einzuschränken oder gar durch die Beschränkung der Auswahl der zu benutzenden Lehrbücher hemmen zu wollen. Gewiſs muſs ein einheitliches Ziel auf den einzelnen Lehranstalten erstrebt und erreicht werden; aber man darf m. E. den einzelnen Anstalten nicht den Weg vorschreiben, auf dem dieses Ziel erreicht werden soll. Wenn man durch Aufdrängen einheitlicher, nach einer bestimmten Methode angelegter Lehrbücher die einzelnen Lehrer resp. die

Digitized by Google

einzelnen Lehranstalten sklavisch zu einer gewissen Unterrichtsart zwingt, so liegt die Gefahr sehr nahe, dafs der Unterricht sich schliefslich ganz und gar schablonenhaft gestaltet. Gerade auf dem Gebiete der Spracherlernung mufs eine gewisse Freiheit der Bewegung gestattet werden, soll anders Lehrenden wie Lernenden die so notwendige Schaffensfreudigkeit bewahrt bleiben.

Von den neueren Lehrbüchern verdienen nach meiner Ansicht daher auch diejenigen ein besonderes Interesse, die dem Lehrer die wohlthätige Freiheit in der Lehrweise gestatten. Das thut nun in gewisser Hinsicht das uns zur Besprechung zugesandte Unterrichtswerk von H. Loewe, von dem mir die beiden ersten Teile: English Grammar I[st] Part. und das Lesebuch: England and the English vorliegen.

Die englische Grammatik beginnt mit einer Aussprachelehre, die in drei Abschnitte geteilt ist: die Vokale, die Konsonanten, die Vokalverbindungen. Die in den Ausspracheregeln angeführten Wörter werden in den den einzelnen Abschnitten folgenden Übungsstücken zu Einzelsätzen zusammengefügt und sollen so zur Einübung der Aussprache und ersten Einführung in die Sprache dienen. Am Schlufs dieser Aussprachelehre folgen Leseübungen: erst Einzelwörter, dann einige zusammenhängende kurze Stücke. Man mag über diese Art Lehrverfahren, das ganz an die Ploetz-Ahnsche Methode erinnert, verschiedener Ansicht sein, sehr zu bedauern ist es aber, dafs dem Verf. die Ergebnisse der neuesten phonetischen Forschungen gänzlich unbekannt sind. Wir sehen bei ihm die althergebrachten Lautbeschreibungen und Deutungen wieder auftauchen, die wir jetzt endlich beseitigt glaubten. Nach ihm hat *a* in *name* den langen alphabetischen Laut *eh*, *a* in *all* den langen dumpfen Laut des verschmolzenen *ao*; der kurze e-Laut findet sich in *pen*; *i* vor *r* ohne folgenden Vokal klingt wie kurzes dumpfes *ö*, *r* im Anlaut ist scharf, im Inlaut und Auslaut weich; geradezu komisch ist die Beschreibung des *th*-Lautes u. s. w. Nach meiner Ansicht wird der Lehrer, der nach diesem Lehrbuch unterrichtet, gut thun, wenn er dem Rat des Verf.s folgt und sofort mit den Leseübungen beginnt; auf diese Weise geht er der vollständig mifslungenen Aussprachelehre am besten aus dem Wege. Übrigens sieht man nicht ein, warum der Verf., der, wie ausdrücklich auf dem Titelblatt vermerkt ist, diese Einführung in die englische Sprache auf sein Lesebuch gründet, nicht einfach auf die zusammenhängenden Stücke dieses Lesebuchs hinweist. Der Zusammenhang zwischen Lesebuch und Grammatik scheint in diesem Teil der Grammatik ein sehr loser zu sein. In dem Wörterverzeichnis zu den Leseübungen vermisse ich die Aussprachebezeichnung. Der Schüler bedarf einer solchen, einerseits um seine Aussprache selbst kontrollieren zu können, dann aber auch um ihm die Hausarbeit zu erleichtern; man bedenke doch, ein wie grofser Zwischenraum bei zwei- und drei-

Digitized by Google

stündigem wöchentlichem Unterricht zwischen den einzelnen Stunden liegt.

Die nun folgende Wort- und Satzlehre, die etwa den für das Gymnasium bestimmten grammatischen Lehrstoff umfaſst, zeichnet sich durch Übersichtlichkeit und durch die klare und bestimmte Fassung der Regeln aus. Ich vermisse *shall you have, shall you be*; neben *do not be* ist *be not* auch ganz gebräuchlich; ein Unterschied zwischen *each other* und *one another* zum Ausdruck des reziproken Verhältnisses wird kaum noch gemacht; es fehlen die Doppelformen: *older*, *elder*; *nearest*, *next*; *farther*, *further* u. s. w; *one* steht auch vor *hundred* und *thousand* in Jahreszahlen; die Regel über den Dativ ohne *to* ist zu umständlich; eine falsche Auffassung liegt in der Regel, daſs nach *to allude, polite* u. s. w. der Dativ steht. Das Vokabular zu Sprachübungen über Gegenstände des täglichen Lebens mag gute Dienste leisten.

Das letzte Kapitel enthält: Orthographische und grammatische Übungen. Hier interessieren besonders die Übungen im Anschluſs an die Lektüre. Sie umfassen 16 deutsche Übungsstücke, von denen sich die drei ersten (zum Teil Rückübersetzungen) an die Leseübungen der Grammatik, die übrigen an die Lesestücke des Lesebuchs anschlieſsen, und vier Questionnaires.

Hier endlich zeigt sich der Zusammenhang zwischen der Grammatik und dem Lesebuch deutlicher. Wenn es auf der einen Seite in gewisser Hinsicht zu bedauern ist, daſs der Verf. sich nicht bestimmter und klarer über die Verwertung des Lesebuchs, namentlich über das Verhältnis der Grammatik zum Lesebuch ausgesprochen hat, so ist doch andererseits auch wieder zu beachten, daſs dieses Unterrichtswerk dem tüchtigen Lehrer, der gern seine eigenen Wege wandelt, keine Schranken in seiner Unterrichtsweise auferlegt. Soviel läſst sich auch aus der ganzen Anlage des Werkes erkennen, daſs der Verf. die Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt wissen will und so auf dem Boden der neuen Lehrpläne steht. Allerdings wird es kaum möglich sein, die Grammatik, wenigstens die Formenlehre, aus der Lektüre induktiv zu erschlieſsen; dazu eignen sich die ersten Lesestücke nicht. Das Buch würde daher nach meiner Ansicht sehr an Brauchbarkeit gewonnen haben, wenn zu Anfang einige kürzere Lesestücke gegeben worden wären. Man bedenke doch, wie langsam der Unterricht im Anfang vorschreitet, da heiſst es, durch anregende kurze Lesestücke das Interesse des Schülers wach halten.

Was das Lesebuch selbst anlangt, so ist zunächst lobend anzuerkennen, daſs dasselbe nur englische Stoffe enthält. Bei der Auswahl der Stücke erzählenden Inhalts (Nr. 1—7) sind die Novellen Marryats besonders bevorzugt, und das mit Recht; denn jeder, der eine seiner Novellen in der Klasse gelesen hat, wird die Erfahrung gemacht haben, daſs die Schüler dieser Lektüre

Digitized by Google

groſses Interesse entgegenbringen. Die Lebensbeschreibungen (Nr. 8—24) und die geschichtlichen Erzählungen (Nr. 25—52) entwerfen in Hauptzügen ein anschauliches Bild von der englischen Geschichte. Die Landes- und Völkerkunde (Nr. 53—88) macht den Schüler mit England, dessen Sitten und Gebräuchen bekannt. Unter der Rubrik „Anschauliches“ (Nr. 89—96) bringt der Verf. gewissermaſsen eine Fortsetzung des Vokabulars seiner Grammatik; es enthält Wörter und Ausdrücke über: *the Universe, the Surface of the Earth, Mammals, Birds* u. s. w. Mir will der Nutzen solcher Vokabulare, so trocken dem Schüler gereicht, nicht einleuchten. Es folgt eine recht brauchbare Belehrung über die Einrichtung und Abfassung englischer Briefe mit einer Reihe Musterbriefe. Den Schluſs des Buches bildet eine Sammlung gut ausgewählter Gedichte; es ist nur schade, daſs das lyrische Element so wenig darin berücksichtigt ist.

Soweit nach den beiden besprochenen Teilen des Loeweschen Unterrichtswerkes ein Schluſs auf das ganze Werk gestattet ist, scheint es mir ein auf gesunder Grundlage aufgebautes Werk zu sein, bei dessen richtiger Benutzung sich der Unterricht sowohl für Lehrer wie für Schüler recht anregend gestalten wird, und mit dem sich auch ohne allzu groſse Anstrengungen die von den Lehrplänen geforderten Ziele erreichen lassen.

Dortmund. Ewald Goerlich.

Ottokar Lorenz, Leopold von Ranke, Die Generationenlehre und der Geschichtsunterricht. Berlin, Wilhelm Hertz (Bessersche Buchhandlung), 1891. XII u. 416 S. 8. 8 M. (Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben. 2. Teil).

Im ersten Abschnitt (S. 3—140) entwickelt der Verf. seine Ansichten über das Wesen der Rankeschen Geschichtschreibung. Obwohl bisweilen etwas panegyrisch, enthalten die gründlichen Ausführungen so viel Treffendes und Anregendes, daſs man ihnen mit Vergnügen folgt, auch wenn man nicht immer zustimmen kann. Wichtiger sind die folgenden Abschnitte zur Generationenlehre (S. 142—276), zur Forschungslehre und Unterricht (S. 278—416). Auf das lebhafteste erklärt sich L. gegen die übliche Einteilung der Geschichte, welche ungerechtfertigt und unwissenschaftlich sei, insbesondere wünscht er den Begriff des sogen. Mittelalters beseitigt. An Stelle von Perioden, die nach chronologischen Gesichtspunkten bestimmt sind, verlangt er Einteilung nach Generationen. Groſsen Wert legt er auf die Kenntnis der Genealogie, ja er behauptet S. 189, daſs, wer den Gothaischen Kalender nicht ordentlich kennt, von der neuesten Geschichte auch gar nichts weiſs. An einer Reihe von Beispielen (S. 205—255) sucht er die Durchführbarkeit seiner Generationenlehre — je drei Generationen auf ein Jahrhundert — nachzuweisen. Was die Forschungslehre anbetrifft, so eifert er heftig gegen die sog. kri-

Digitized by Google

tische Methode, welche meine, durch gewisse Regeln die Thatsachen ermitteln zu können, um die Geschichte ähnlich wie die Naturforschung zu einer exakten Wissenschaft zu erheben. Der Verf. bestreitet dies, indem er ausführt, daſs nicht die Thatsachen, sondern nur die Überlieferung von ihnen Gegenstand der geschichtlichen Forschung sein könne. „Die exakte Forschung und Methode, sagt er S. 308, ist deshalb exakt, weil ich die Kohle in die Hand nehme und durch ein gewisses Verfahren, das ich bei jeder Kohle beliebig oft wiederholen kann, Leuchtgas fabrizieren werde. Mit Karl dem Groſsen läſst sich gar nichts versuchen, ein zweiter kann auf keine Weise hergestellt werden. Er ist heute überhaupt nichts als das Produkt einer Überlieferung“. Als Beispiel „eines regelrecht verfahrenden Historikers im Jahre des Heils 1888“ führt er Hüffer an, der ein Buch über Bernhard von Clairvaux geschrieben hat und darin die Wunder des Heiligen als wirklich geschehen exakt nachweist (S. 324 ff.). — Das Gebiet des Historikers und der Kritik faſst L. dahin zusammen, daſs nur die Erklärung jener Handlungen verlangt werden kann, die sich aus der Überlieferung als auf den Staat und die Gesellschaft gerichtet hervorheben lassen. — Von besonderem Interesse für die Leser dieser Zeitschrift ist das, was L. über den Geschichtsunterricht sagt. Er teilt nicht die Ansicht, daſs er auf den Gymnasien zu verringern sei. Als Ziel des Unterrichts stellt er die Erweckung des historischen Sinns, der historischen Empfindung auf. Nicht religiöse oder moralische Zwecke sollen durch ihn erreicht werden, sondern der Zusammenhang des Staatsbewuſstseins mit der geschichtlichen Überlieferung soll erkannt werden. Der historische Sinn läſst sich aber nur aus dem Bewuſstsein der Familie entwickeln. Eine verständige Auffassung historischer Dinge beruht auf dem Zeitbegriff, geschichtlicher Zeitbegriff ist aber nur genealogisch zu gewinnen. Daher muſs sich der Unterricht möglichst früh auf die neueste Geschichte, die der Väter und Groſsväter, beziehen. Dies geschah schon längst in England und Frankreich, wo der Geschichtsunterricht politisch verwertet wurde, während in Deutschland bisher nur der Kosmopolitismus gewinnen konnte. Gegen Treitschke, der vornehmlich die alte Geschichte im Gymnasialunterricht behandelt, die neuere ausgeschlossen wissen will, behauptet L., daſs durch die alte Geschichte der historische Sinn schon wegen des Kriticismus nicht geweckt werden könne, auch sei die alte Geschichte keineswegs etwas Einfaches und weniger Kompliziertes als unsere neueste Staatsgeschichte. Doch will er den weltgeschichtlichen Standpunkt durchaus gewahrt wissen. Es sei gar zu traurig, die Unkenntnis der französischen und englischen Geschichte zu sehen, die schon heute manchmal bemerkt werden könne. „Man bilde sich nur nicht ein, sagt er S. 396, daſs man von deutscher Geschichte auch nur den leisesten Begriff haben könne ohne Kenntnis von Italien, Frankreich und England . . . Wenn jemand deutsche Geschichte

Digitized by Google

zu verstehen meint, ohne die deutlichste Vorstellung von allem zu haben, was römischer Staat hieſs, so lebt er eben in einer schweren Täuschung". Hierbei muſs man freilich fragen, wo soll die Zeit kerkommen, Geschichte so gründlich zu unterrichten, zumal ihr Stoff stetig zunimmt? — Die Bildung des historischen Bewuſstseins liege heute fast ausschlieſslich in der Hand der Lehrer an den Mittelschulen. Um so beklagenswerter sei es daher, daſs die Genealogie von ihnen vernachlässigt werde, da sich gerade an der Hand der Genealogie die Ereignisse dem Gedächtnis der Schüler fast mühelos einprägen. Daran sei die Vorbildung der Lehrer auf den Universitäten schuld, und um diesem Mangel abzuhelfen, wäre nach seiner Ansicht in Bezug auf die Behandlung der Geschichtswissenschaft eine Beseitigung des vorherrschenden Kriticismus notwendig. Es sei klar, daſs die wichtigste Aufgabe des Geschichtsstudiums für jemanden, der sich mit historischem Unterricht beschäftigen wolle, in der Aneignung der Überlieferung als solcher liege, und zwar in so umfangreicher Weise wie möglich. Bei dieser Ansicht, für welche der Verf. wohl nur bei äuſserst wenigen Zustimmung finden wird, ist es natürlich, daſs er mit der preuſsischen Prüfungsordnung durchaus nicht einverstanden ist. Von den Anforderungen, die an einen Kandidaten des Lehramts in der Geschichte zu stellen sind, gesteht er vorerst, nachdem er sich etwa vierzig Jahre mit Geschichte beschäftigt habe, daſs er einer ernsten Interpretation der betreffenden Artikel mit seinem bisher erlangten Wissen nicht Stand zu halten vermöchte. — Aus dem kurzen Bericht ersieht man, wie wichtige Fragen vom Verf. behandelt werden, und sicherlich ist Kenntnisnahme des Buches jedem Lehrer der Geschichte zu empfehlen. Viel beherzigenswerte Gedanken haben einen glücklichen Ausdruck gefunden, aber die Abneigung gegen die kritische Schulung der künftigen Geschichtslehrer erscheint durchaus ungerechtfertigt.

Berlin. Wilhelm Bernhardi.

Gustav Brünnert, Geschichtstabellen für die mittleren und oberen Klassen von Gymnasien. Erfurt, Verlag von Fr. Bartholomäus, 1893. I u. 94 S. 8. Kart. 1 M.

Diese Geschichtstabellen halten, wie das Vorwort bemerkt, die Mitte zwischen Tabelle und Leitfaden. Sie sollen die Hand bieten zur sicheren Einprägung der wichtigsten Thatsachen und zu zusammenfassenden Wiederholungen des geschichtlichen Lernstoffes. Wer aber erwartet, daſs dem Winke der neuen Lehrpläne, die ja vergleichende und den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierende Wiederholungen empfehlen, Folge gegeben sei, sieht sich getäuscht. Gerade eine derartige Aufgabe aber scheint mir neu erscheinenden Zeittafeln gestellt zu sein. Bei den vorliegenden hat die Verquickung von Darstellung und Tabelle den verhältnismäſsig umfangreichen Inhalt des Buches zur Folge gehabt,

Digitized by Google

bei dem es schwierig sein wird, für die jedesmalige Altersstufe den notwendigen Lernstoff auszusondern. Für die mittleren Klassen müfste doch eine solche Aussonderung durch den Lehrer stattfinden, durch den Druck ist sie nicht vorgesehen. Sind nun selbständige Geschichtstabellen noch ein Bedürfnis? Sobald die Lehrbücher ihre Aufgabe erfüllen, wohl nicht. Eigene Tabellen neben den Hülfsbüchern verursachen dem Lernenden leicht eine Erschwerung, während chronologische Zusammenstellungen innerhalb des Lehrbuchs oder an den Schlufs angehängt und eingehend den Stoff desselben verarbeitend eine dankenswerte Erleichterung gewähren. Freilich verbreitete Schulbücher, wie die von Herbst-Jäger oder Schiller, vermeiden vornehm jeden Schimmer einer Zeittafel, daher bleiben dann die Tabellen, wo obige und ähnliche Hülfsbücher eingeführt sind, immer noch unentbehrlich. Denn wahr ist und bleibt trotz der Geringschätzung, mit der manche auf alles chronologische Material hinabsehen[1]), das Wort Nissens: „Die wichtigste Aufgabe . . . jeder historischen Untersuchung überhaupt ist die genaue Ermittelung der Zeitfolge“ (Histor. Zeitschr. Bd. 63 S. 388 Anm.).

Was Brünnerts Geschichtstabellen anlangt, so zeigen sie eine etwas reichliche, aber geschickte Auswahl des Chronologischen; zu loben ist, dafs nicht blofs Zahlen und Namen, sondern auch kurze Sacherklärungen gegeben sind, obwohl dadurch, wie angedeutet, der Charakter des Tabellenartigen überschritten ist. Nach diesem Buche mufs die Repetition glatt und ohne Zeitverlust von statten gehen. Eine Prüfung der chronologischen Festlegung führt, abgesehen von wenigen, gleich unten gegebenen Notizen zu gutem Resultate. Auffallen kann es, dafs man noch Zahlenansätze findet für die Wanderung der Dorier und den Tod des Kodrus. Warum läfst man nicht als einzige Zahl der ältesten griechischen Geschichte das J. 776 stehen, um alle vorhergehenden über Bord zu werfen?

Noch lasse ich folgende Notizen folgen: Tyrtäus aus Athen; sicher aus Athen?

560 Pisistratus, Tyrann von Athen, dann müfste es heifsen: „zum ersten mal“ oder die Zahl mufs in 538 geändert werden.

521—485 Darius I; steht das J. 485 fest? (vgl. Busolt, Gr. Gesch. II S. 114). 479 Vierter Perserkrieg; der wievielte Krieg gegen Frankreich war dann im J. 1871?

464—456 Dritter messenischer Krieg; die Zahl 456 ist unhaltbar.

Beim Kriegswesen der Römer ist der ältere Scipio vergessen (vgl. Delbrück in der Hist. Zeitschr. Bd. 51). 60 das erste

[1]) **Auf exakte Chronologie legt z. B. der Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des Altertums von Herman Schiller (1891) sehr wenig Wert.**

Digitized by Google

Triumvirat; es ist keins. Karl III sollte nachgerade nicht mehr der „Dicke" genannt werden.

Die äuſsere Anordnung, so übersichtlich sie im übrigen ist, scheint mir nach einer Seite hin miſslich. Am besten erkennt man das an einem Beispiel. S. 52 steht:

1552. Passauer Vertrag: Gewährung freier Religionsübung bis zur Entscheidung durch einen Reichstag.
Moritz siegt über Markgraf Albrecht von Brandenburg-Kulmbach bei Sievershausen, wird aber tödlich verwundet.

Wird der Schüler da nicht verführt, die Schlacht bei Sievershausen ins J. 1552 zu setzen? Zu einer ähnlichen Augentäuschung giebt die Anordnung unendlich oft Anlaſs. Geradezu unrichtig ist die Angabe über die Hinrichtung Robespierres und das Ende der Schreckensherrschaft zum J. 1793, weil sie nicht einmal räumlich getrennt ist.

Der Separatfriede zu Basel verdiente wohl eine eigene Zahl, nicht Einschachtelung unter die Jahre 1793—1797. Die Inhaltsangabe des Reichsdeputationshauptschlusses 1803 ist zu einseitig auf Preuſsen beschränkt. — Die deutsche Geschichte ist bis zur Gegenwart fortgeführt, heiſst es im Vorwort. Sind da Angaben wie (zum Tode Kaiser Friedrichs III): Seine Gemahlin Viktoria von England (Kaiserin Friedrich), oder (zum J. 1888) Internationale Arbeiterschutzkonferenz in Berlin in einer Geschichtstabelle notwendig?

Warum die brandenburgisch-preuſsische Geschichte bis zu Friedrich dem Groſsen einen besonderen Abschnitt am Schluſs des Buches bildet, anstatt an den passenden Stellen gruppiert eingefügt zu sein, ist nicht recht ersichtlich. Anstatt dessen wäre eine fortlaufende Zeittafel der deutschen Kaiser resp. Könige, sowie einzelner Regentenhäuser, in erster Linie der preuſsischen Könige, erwünscht. Diese Tafeln fehlen, und sind doch unentbehrlich.

Die äuſsere Ausstattung, Format und Druck, befriedigt.

Dessau. J. Plathner.

---

1) G. Hertzberg, Kurze Geschichte der altgriechischen Kolonisation. Mit einer Karte. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1892. (Gymnasial-Bibliothek, 12. Heft.) 95 S. 8. 1,40 M.

Der bekannte Hallenser Historiker hat zu der Gymnasial-Bibliothek eine kurze, aber an Thatsachen und Namen sehr reiche Geschichte der griechischen Kolonisation beigesteuert. Nach wenigen einleitenden Worten giebt er in dem ersten längeren Abschnitt, den er „allgemeine Bemerkungen" nennt, S. 1—20 einen Überblick über die gesamte kolonisierende Thätigkeit der Griechen, durch die sie nach Ciceros Ausdruck „den Landschaften der Barbaren gleichsam einen hellenischen Saum angewebt haben."

Digitized by Google

Wir erfahren hier nicht nur Ort und Zeit der Besiedelung, sondern das Verhältnis der Kolonieen zum Mutterlande wird besprochen, ferner die für die Verhältnisse des Altertums ungeheure Ausdehnung dieser Gründungen, der Mangel an einheitlicher Leitung, die Gefahr der Zersplitterung, die Einwirkung der Ansiedelung auf die Urbewohner und umgekehrt der eigentümliche Charakter, den oft die Eingeborenen der Stadt der Ankömmlinge aufgeprägt haben, auch das spätere Herabsinken der meisten Kolonieen von der Höhe ihrer einstigen Macht und Bedeutung, u. a. mehr. Ein folgender Abschnitt, die Hauptmasse des Ganzen, schildert S. 20—84 näher die „verschiedenen landschaftlichen Gruppen griechischer Kolonieen" und geht dabei auf die einzelnen Städte, ihre Gründung und ihre Geschichte näher ein. Die Darstellung beginnt bei Byzanz und den Ansiedelungen am schwarzen Meer, geht allmählich nach Westen bis nach Massilia, Corsica und Sardinien und springt zum Schluſs über nach dem Südosten, nach Cypern, Ägypten, Cyrene. Überall werden natürlich die wichtigsten und gröſsten Städte eingehender behandelt, aber auch bei vielen andern ist eine Fülle des Stoffes handlich und bequem zusammengestellt. Den gröſsten Raum nehmen natürlich die Ansiedelungen der älteren Zeit ein; es werden aber doch auch noch berührt die attischen Kleruchien, die Gründungen Alexanders von Macedonien und der Diadochen, wie Alexandria und Antiochia, endlich die Kolonieen, welche durch Römer auf altgriechischem Boden angelegt sind, wie Neu-Korinth, Paträ, Nikopolis, im Jahre 30 n. Chr. Geb. von Octavian in der Nähe von Actium zum Andenken an seinen Sieg erbaut, „die wichtigste Griechenstadt dieser Gegend bis lange in die byzantinischen Zeiten hinein". Heute lebt nur noch ein geringer Rest dieser einst blühenden Ansiedelungen; neben Trapezunt, Konstantinopel und Salonichi hebt Hertzberg besonders Smyrna hervor, wo neben 45 000 Türken, 15 000 Juden und 6000 Armeniern volle 75 000 Griechen wohnen, „eine prächtige Nachblüte des Hellenismus in dem ältesten Koloniallande dieser an Kräften anscheinend unerschöpflichen und an zäher Lebensdauer von wenigen andern Völkern erreichten Nation". Eine Schluſsbemerkung S. 84—87 enthält anregende Vergleichungen der antiken Kolonisation mit der ansiedelnden Thätigkeit neuerer Zeiten.

In einer Zeit, wo auch Deutschland sich an der kolonisatorischen Arbeit zu beteiligen wieder anfängt, lag der Gedanke besonders nahe, diese glänzende Zeit griechischer Kraftentwickelung zu behandeln. In dem Unterricht der Schule kann sie ja im Zusammenhange nur kurz berührt werden, und nur gelegentlich wird wohl ein typisches Beispiel eingehender betrachtet. Man muſs aber auch anerkennen, daſs das Ganze in groſser Ausführlichkeit wohl über den Interessenkreis unserer Schüler hinausgeht. Wir können auch in der deutschen Geschichte nicht so viele

Digitized by Google

Städtegründungen auf dem alten slavischen Boden des deutschen Ostens einzeln behandeln. Deshalb kann ich auch das Bedenken nicht unterdrücken, ob nicht die meisten Schüler durch die Überfülle des gebotenen Stoffes, der Thatsache auf Thatsache häuft, zurückgeschreckt werden.

2) K. Urban, Geographische Forschungen und Märchen aus griechischer Zeit. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1892. (Gymnasial-Bibliothek. 13. Heft.) 40 S. 8. 0,60 M.

In einem sehr hübsch geschriebenen Heftchen stellt uns Urban die allmähliche Entwickelung des geographischen Wissens der Griechen vor Augen; schade, dafs er sich so kurz fafst, die meisten anderen Hefte der Gymnasial-Bialiothek sind stärker, und auch hier liefs sich des Anregenden noch manches hinzusetzen. Es handelt sich dabei doch nicht etwa um blofse Anhäufung von allerlei Wissensstoff. Urban stellt seine Erzählung gleich anfangs unter wichtige allgemeine Gesichtspunkte. Zunächst den geschichtlichen, dafs wir hier den Standpunkt der „thalassischen" Weltanschauung haben, d. i. der Zeit, wo für die eigentlichen Kulturvölker Mittelmeer und Welt im wesentlichen zusammenfiel; ihr geht voraus die „potamische" Weltanschauung, die Zeit der babylonischen, assyrischen, ägyptischen Reiche in den grofsen Flufsgebieten; ihr folgt die „oceanische", unsere Weltanschauung. Mit der wechselnden Weltvorstellung ändern sich die Schwerpunkte der Kultur, die Mittelmeerstädte treten zurück, die dem Ocean näher gelegenen gewinnen an Bedeutung. Dabei zeigt sich freilich, dafs jede solche Anknüpfung geschichtlicher Entwickelung an geographische Bedingungen ihren schwachen Punkt hat: Berlin und Petersburg werden zu der neuen, oceanischen Welt gezählt, liegen aber vom Ocean offenbar ferner, als die an Bedeutung verlierenden Stätten der thalassischen Welt, Rom und Syracus; zu den geographischen Bedingungen treten eben überall die geschichtlichen Einflüsse hinzu. Ein anderer allgemeiner Gesichtspunkt ist, dafs im Gegensatz zu heute, wo die Entfernungen auf der Erde uns zu entschwinden anfangen, die Griechen in einer Zeit lebten, wo dem geistigen Auge die Welt sich immer weiter ausdehnte. Gelegentlich, besonders S. 16, warnt Urban eindringlich vor Spott über die Unwissenheit der Griechen in geographischen Dingen; indem seine Darstellung zeigt, welche Mühe es der Menschheit gemacht hat, sich allmählich auf die jetzt erreichte Stufe des Wissens zu erheben, lehrt sie Dankbarkeit gegen die vergangenen Geschlechter der Menschen und Bescheidenheit.

Auf Einzelnheiten einzugehen ist nicht nötig. Bei der Reise des Karthagers Hanno in das Mündungsgebiet von Senegal und Gambia begegnet dem Verfasser ein Irrtum in der Deutung von Hannos Bericht. Er erklärt die Troglodyten Hannos für „Orang-Utangs". Der bekannte Affe heifst aber zunächst Orangutan (malayisch aus Orang, Mensch, und Hutan, wild) ohne g, und

Digitized by Google

aufserdem lebt er nicht in Afrika, sondern auf der Sundainsel Borneo; Hanno kann nur den an der Westküste Afrikas heimischen Gorilla oder den Schimpanse gemeint haben. Wo die geographischen Phantasieen Platos und Theopomps über ferne Erdteile, Atlantis und Meropis besprochen werden, konnte wohl zum Vergleich aus unserm Jahrhundert O. Peschels verschwundener Erdteil Lemuria im indischen Ocean herangezogen werden. (Neue Probleme, S. 39. 117.)

Man kommt, wenn man die wissenschaftlichen Bestrebungen der Griechen überblickt, auf den Gedanken, ob sich nicht manches davon, gerade wegen seiner unvollkommenen, elementaren Natur, im Unterricht verwerten läfst, nicht nur so, dafs es an passender Stelle mitgeteilt wird, sondern auch so, dafs in der mathematischen Geographie teilweise die genetische Methode angewendet und dabei zugleich die Selbstthätigkeit der Schüler angeregt wird. Sie mögen einmal selbst versuchen mit einem Gnomon die Sonnenhöhe oder die Polhöhe zu bestimmen, oder mit dem Dioptron zu arbeiten, sie mögen auch die geistreiche Berechnung des Erdumfanges aus der Entfernung von Rhodus und Alexandria und der Höhe des Kanopussternes über dem Horizont (S. 34) nachmachen, es lassen sich ja solche Aufgaben leicht bilden.

Das griechische Meer heifst doch richtiger das ägäische statt ägeische (z. B. S. 6). Was soll es heifsen S. 3 unten: Weihrauch aus Arabien, „der in die Handelsplätze nach Griechenland verfrachtet wurde“? S. 13 oben und S. 27 in der Mitte sind die Sätze bedenklich in Unordnung geraten.

3) E. Ziegeler, Aus Sicilien. Mit 5 Abbildungen und 2 Karten. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1892. (Gymnasial-Bibliothek. 14. Heft.) 78 S. 8. 1,40 M.

Der Verf. hat im Frühling d. J. 1891 Sicilien durchreist und auf Grund der Reisebriefe, die er an seine Angehörigen gerichtet, später die Insel für die Gymnasial-Bibliothek geschildert. Das Ganze hat, zum Teil auch gerade durch das Hervortreten des Persönlichen, einen frischen lebendigen Ton; er wird nicht verfehlen, dem Verf. auch unter den Schülern freudigen Beifall zu verschaffen. Die Reise beginnt in Messina, geht zunächst nach Syracus, wendet sich dann ins Innere, nach Castrogiovanni, dem alten Henna, von dort an die Südküste nach Girgenti und endlich nach Palermo, von wo noch einige Ausflüge gemacht werden, besonders nach dem Westen, wobei Selinunt und Segesta berührt werden. Überall geht der Verf. vor allem den Erinnerungen an die alte Welt nach, sucht die alten Trümmerstätten und Schlachtfelder auf und ruft dabei durch kurze Berichte, ohne aufdringlich lehrhaft zu werden, dem Schüler die geschichtlichen Thatsachen ins Gedächtnis. Die Charybdis wird erklärt als leichter Strudel, erzeugt durch Strömung und Gegenströmung, eine Erscheinung, die man in jedem Flusse den Schülern zeigen kann, die Scylla

Digitized by Google

ist ein von der Brandung umtoster Fels. Am Eryx erinnern noch jetzt Taubenschwärme an das alte Heiligtum der Venus, das die römische Sage mit dem Nationalhelden Äneas verknüpfte. Mit besonderer Liebe verweilt Ziegeler bei Syrakus. Zwei Lichtdrucke führen uns die Steinbrüche vor Augen, und eine Doppelkarte zeigt das ganze Gelände, so weit es für die athenische Expedition in Betracht kommt, mit den Stellungen der Athener. Diese Karten sind allerdings mehr für die Lektüre des Thukydides wichtig, als für diesen Reisebericht, der jene Belagerung natürlich nicht so eingehend behandelt. Trümmer der Stadt giebt es fast gar nicht, da das Gestein verwittert ist. Doch sind noch Geleise, Wasserleitungen, Gräber, Theater, Steinbrüche zu sehen, die in den lebendigen Fels gehauen waren. Sehr hübsch erzählt ist eine Fahrt zum sumpfigen Quellgebiet der Cyane mit seinen Papyrusstauden. In Henna besucht Ziegeler eine Schule, wo die Knaben Ovid lesen, und natürlich den Pergussee, an dessen Ufern aber Blumen und Wälder verschwunden sind.

Neben dem Altertum beachtet der Verf. auch das jetzige Leben. Er schildert als Charakterpflanzen, die im Altertum noch fehlen, die Opuntien, Citronen und Orangen, führt uns in die öde Gegend der Schwefelgewinnung, zeigt uns den Betrieb der Salinen. In den jetzigen Sicilianern findet er teils die afrikanische, teils die griechische Rasse wieder. Bei einer Fahrt in der dritten Klasse der Eisenbahn wird er Zeuge der leidenschaftlichen Erregbarkeit des Volkes, ein andermal seiner republikanischen Gesinnung. Die Eigentümlichkeit des Ackerbaus, daſs der Bauer, um sich vor der Malaria zu sichern, auf Bergeshöhen in Städten wohnt und morgens stundenweit wandern muſs, um zu seinem Felde zu gelangen, hat sich aus dem Altertum erhalten, wenn auch die Beweggründe im Laufe der Zeiten gewechselt haben. Vielfach geht Ziegeler Goethes Spuren nach, so in jenem Garten von Palermo, wo Goethe den Homer las und den Plan zur Nausikaa schuf, so ferner zur Statue der heiligen Rosalia, zur Villa Pallagonia mit ihren „Spieſsruten des Wahnsinns“. In Palermo bewundert er die normannischen Bauten. Dabei berührt es allerdings seltsam, wenn er sich entschuldigen zu müssen glaubt wegen dieser Bewunderung für die Erzeugnisse eines germanischen Volkes: „Fast treulos erschien es mir, angesichts dieser normannischen Basilika die Antike zu vergessen“ (S. 57). Braucht ein Deutscher deshalb heute noch Gewissensbisse zu empfinden?

Auſser den genannten Bildern und Karten sind dem Hefte noch beigegeben eine bildliche Darstellung von Palermo mit dem Monte Pellegrino und eine treffliche Karte von Sicilien aus Stielers Handatlas.

Neustrelitz. Th. Becker.

Digitized by Google

1) G. Rüthning, Landeskunde des Groſsherzogtums Oldenburg. Zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie von E. von Seydlitz. Mit einem Karten- und Bilderanhang. Breslau, Ferdinand Hirt, 1893. 39 S. 8. 0,50 M.

Die Landeskunde von Oldenburg ist eins der letzten der aus 23 Heften bestehenden Sammlung von Landeskunden deutscher Staaten und Provinzen und trägt in Stoffwahl, Gliederung und Behandlungsweise das Gepräge der Mehrzahl dieser von Angehörigen der betreffenden Landschaften verfaſsten Hefte. Umfang und Bevölkerungszahl des Groſsherzogtums boten hier gerade das rechte Maſs, um auf rund zwei Bogen Text auch den Einzelheiten der heimischen Landschaft näher treten zu können. Das Buch läſst eine gewisse innere Teilnahme nicht vermissen, ohne die eine Kunde der heimatlichen Landschaft ungenieſsbar sein würde, und die eingehende Landeskenntnis des Verf.s drückt sich auch in einer groſsen Anzahl von statistischen Angaben aus, die offenbar nicht zum „Lernen“ bestimmt, aber in einer Kunde der eigenen Heimat nicht entbehrlich sind. Denn nicht aus Schilderungen und Urteilen allein, sondern aus bestimmten Zahlen für die Verhältnisse, die den Schüler umgeben, kann dieser einen Maſsstab für fremde oder gröſsere Verhältnisse gewinnen. Die Ausführungen über die einschlägigen Kapitel aus der allgemeinen Erdkunde sind mit anschaulicher Klarheit geschrieben, so z. B. das „Klima“ (S. 13), wo aber die allgemeine Bemerkung „die Stärke des Windes ist oft bedeutend“ eher störend als belehrend ist. Daſs „das Moor eine Ablagerung von Pflanzenresten“ sein soll, „welche . . . nicht völlig zersetzt, sondern mehr oder weniger in Humus verwandelt werden“, kann kaum eine richtige Anschauung von seinem Wesen bieten; auch wird seinem Boden nicht durch das Brennen in sechs bis acht Jahren alle Kraft entzogen (S. 36), sondern durch den düngerlosen Anbau von Buchweizen. — Im Bilderanhange steht nur die „Geestlandschaft“ nicht auf der Höhe der in dieser Sammlung dargebotenen Anschauungsmittel.

2) Friedrich August Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstraſse. Mit 15 Holzschnitten. 7. Auflage herausgegeben von Heinrich Matzat. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1893. XII u. 176 S. 8. 3 M.

Der Text dieses bahnbrechenden Buches ist bis auf einige Besserungen in der Rechtschreibung von dem Hsgb. mit Recht unverändert gelassen worden, nur hier und da hat er seine abweichende Ansicht in Anmerkungen kundgegeben, die mit „A. d. H.“ gekennzeichnet sind, und in der gleichen Weise ein Paar zweckdienliche Ergänzungen geboten. Ob das Fingersche Werk soviel benutzt wird, wie es muſs, scheint doch zweifelhaft, sonst würden sich die Lehrer nicht so oft zu der sorgenden Frage veranlaſst sehen, wie sie den lehrbuchlosen Unterricht in der Heimatkunde in der Sexta gestalten sollen.

Digitized by Google

3) H. Lanner, Die Verhandlungen der Berliner Schulenquête-Kommission mit Rücksicht auf den erdkundlichen Unterricht und ein Vorschlag zur Neugestaltung desselben an unseren Gymnasien und Realschulen. Wien, Ed. Hölzel, 1893. 44 S. gr. 8. 1 M.

Der zweite, in kleineren Lettern gedruckte Teil des Titels, der die Neugestaltung des erdkundlichen Unterrichts an den österreichischen Mittelschulen behandelt, bezeichnet den eigentlichen Inhalt des Schriftchens. Scharfe, aber ohne ausreichende Beweisführung hingeworfene Urteile über das früher hochgeschätzte, „jetzt aber immer mehr zerrüttete“ preufsische Gymnasialwesen. zerrüttet, weil „infolge der stets zu Tage getretenen sorgfältigen Intakthaltung des Bestehenden in der Hauptsache und nahezu gänzlichen Aufseracbtlassung der Forderung der Zeit ein fast starres Stabilitätsprinzip“ (!) eingetreten ist — scharfe Worte über die „manchmal geradezu naive Meinungsäufserung“ der Berliner Kommission bilden nur die Einleitung zu jenem Hauptteile. In diesem wird mit warmer Beredsamkeit unter Anführung mannigfacher Urteile von Gebildeten überhaupt und Fachleuten im besondern von diesseits wie jenseits des Böhmerwaldes der bildende Wert der Erdkunde und ein selbständiger, auf die oberen Klassen auszudehnender Unterricht darin verfochten, Darlegungen, die durchaus Billigung verdienen. Im Grunde freilich will der Verf. viel mehr, nämlich die Erdkunde zu einem Konzentrationspunkte nicht nur der naturwissenschaftlichen Fächer, sondern auch noch anderer, so der Geschichte, gestalten. Aber schliefslich gipfeln doch seine Ausführungen in jenem bescheideneren und darum vielleicht praktischeren Ziele. Leider sucht er sich den Weg zu diesem zu bahnen durch einen erregten Feldzug gegen den Unterricht in den klassischen Sprachen und trägt so wieder dazu bei, den Anschein zu erwecken, als ob ein Geograph berufsmäfsig ein Feind jenes Unterrichts sein müfste.

Hannover-Linden. E. Oehlmann.

W. Breslich und O. Koepert, Bilder aus dem Tier- und Pflanzenreiche. Für Schule und Haus bearbeitet. Heft 1. Säugetiere. Altenburg, Stephan Geibel. III u. 205 S. 8. 2,60 M.

Das ganze Werk ist auf etwa 40 Bogen berechnet und zerfällt in zwei Hauptteile zu zwei Heften, von denen das erste vorliegt. Das zweite Heft wird Vögel und Repräsentanten der übrigen Wirbeltiere bringen. Innerhalb des zweiten Teiles wird das dritte Heft Bilder aus der niederen Tierwelt und das vierte Bilder aus der Pflanzenwelt mit ganz spezieller Berücksichtigung der Kulturgewächse und ihrer Feinde, sowie der technischen Verwendung der Pflanzen enthalten. Die Verff. wollen nicht ein Lehrbuch der Zoologie und Botanik darbieten, sondern ein solches ergänzen, indem sie die Lebenserscheinungen der wichtigsten organischen Naturkörper an der Hand einiger konkreter Fälle schildern. Das Buch soll einen kurzen Auszug aus den hauptsächlichsten biolo-

Digitized by Google

gischen Werken bieten und dem Schüler zum Nachlesen dienen, dem Lehrer aber zu raschem Überblick verhelfen. Auf Beschreibungen, die jeder Leitfaden bietet, gehen die Verff. im allgemeinen nicht ein; auch sind Abbildungen, wohl aus demselben Grunde, nicht beigegeben. Die im vorliegenden Hefte behandelten Tiere sind zweckmäſsig ausgewählt; an jeder höheren Schule wird die gröſste Mehrzahl derselben durchgenommen werden. Wo etwa von einer Familie, wie von den Katzen, besonders viele Vertreter besprochen werden, erscheint die Aufnahme durch die Rücksicht auf die Geographie gerechtfertigt. Vielleicht hätten einige andere Tiere, wie Giraffe oder Faultier, noch Platz finden können. In den einzelnen Abschnitten ist selbstverständlich Brehms Tierleben oft citiert; daneben ist eine reiche Zahl anderer Werke benutzt worden. Das notwendige Material ist meist vollständig gesammelt. Wenige Ausstellungen sind zu machen. So wird nach Brehm behauptet, daſs der Igel gegen den Biſs der Kreuzotter gefeit sei. Dazu hätte wohl angeführt werden müssen, daſs nach den Beobachtungen anderer Forscher der Igel stirbt, sobald ihm das Gift der Kreuzotter ins Blut gelangt. Vgl. Lachmann, die Reptilien und Amphibien Deutschlands in Wort und Bild. Ferner erscheint die Charakteristik des Wolfes zu ungünstig. Die Darstellung ist gefällig, doch fallen einige Härten des Ausdrucks auf, z. B. S. 163: „Einzelne Tiere, fast stets alte Hirsche, werden höchst selten angetroffen". Die Ausstattung ist gut. Von Druckfehlern ist mir aufgefallen auf S. 19 *Vesperugo noctiluca* für *noctula*.

Das Buch wird auch an höheren Schulen dem Lehrer der Naturwissenschaften nützlich sein. Zwar werden in der Bibliothek eine wenn auch ältere Auflage von Brehms Tierleben und Leunis' Synopsis selten fehlen, aber die anderen benutzten Werke sind dem Lehrer meist nicht zur Hand, nur sehr gut dotierte Bibliotheken werden sie besitzen. Noch mehr wird das Buch für Volksschulen, vor allen Dingen kleinerer Orte, einem wirklichen Bedürfnisse abhelfen können. Ganz besonders aber ist es für die Hand der Schüler geeignet: zur Anschaffung für Schülerbibliotheken und zu etwaigen Prämien ist es sehr zu empfehlen.

Seehausen i. d. Altmark. M. Paeprer.

---

1) H. Heilermann und J. Diekmann, Grundlehren der Trigonometrie und Stereometrie. II Teil. Stereometrie mit 26 Figuren, zahlreichen Übungen und Aufgaben. Essen, G. D. Baedeker, 1890. 43 S. 8. 0,40 M.

Das Heftchen — die Besprechung des ersten Teils s. diese Zeitschrift 1890 S. 160—162 — bietet unseren höheren Schulen den eisernen Bestand der stereometrischen Sätze und Grundaufgaben in pädagogisch bewährter Darstellung. Gegen die Anordnung der Sätze wäre ein Bedenken geltend zu machen. Der Satz:

„Stehen zwei Ebenen auf einer dritten senkrecht, so steht auch ihre Schnittlinie auf der dritten Ebene senkrecht“ fehlt an seiner Stelle; statt dessen finden sich die den Beweis enthaltenden Schlüsse nachher beim Beweise des Satzes: „Fällt man von einem Punkte innerhalb eines Flächenwinkels Lote auf die Schenkelblätter, so steht die Ebene dieser Lote senkrecht auf der Scheitelkante des Flächenwinkels“. Hier wäre eine Vereinfachung im Sinne der hergebrachten Darstellung wünschenswert.

Das Cavalierische Prinzip wird bei der Kubatur des Prismas aufgestellt und benutzt; bei der Kugel wird auf seine Anwendung verzichtet und damit die natürliche Ordnung, von der Oberfläche zum Volumen, eingehalten. Als geeignetes Übungsmaterial sind die verschiedenen Netzkonstruktionen der dreiseitigen Ecke eingeflochten; die am Schlusse beigefügten (79) Berechnungsaufgaben tragen in der Mehrzahl ein praktisches Gepräge.

Das Büchlein eignet sich m. E. trefflich zu dem Zwecke, für den es geschrieben ist, nämlich zum Gebrauche in der 1. Klasse der Realschulen. Was hier auf 36 Seiten an systematischer Stereometrie geboten wird, dürfte übrigens auch für den Gymnasialprimaner als ausreichend befunden werden. Das Heft sei daher der Beachtung aller Fachgenossen bestens empfohlen.

2) Carl Spitz, Lehrbuch der Stereometrie nebst einer Sammlung von 350 Übungsaufgaben zum Gebrauche an höheren Lehranstalten und beim Selbststudium. Mit 114 Figuren im Text. Sechste, verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, C. F. Winter, 1890. XII u. 201 S. 8. 3 M.

—, Anhang zu dem Lehrbuche der Stereometrie von Carl Spitz. Die Resultate und Andeutungen zur Auflösung der in dem Lehrbuche befindlichen Aufgaben enthaltend. Sechste, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 15 Figuren im Text. ibid. 1890. 39 S. 8. 0,80 M.

Die Spitzschen Lehrbücher gehören zu den älteren, mit groſser Klarheit und Ausführlichkeit geschriebenen Elementarwerken, die dem Autodidakten auch noch heutigen Tages in erster Linie zu empfehlen sind. Unsere Vorlage beschränkt sich übrigens nicht auf die Grundlehren, sie behandelt teils bei den Lehrsätzen, teils in gesondert zusammengestellten Übungen einige Eigenschaften des sphärischen Dreiecks, das Taktionsproblem der Kugeln, ferner die Berechnung der regulären Polyeder, sowie der ringförmigen Körper, wobei die Guldinsche Regel für einen besonderen Fall bewiesen wird. — Der Anhang giebt Andeutungen zu den Beweisen der Übungssätze, die Auflösungen der Konstruktionsaufgaben und die Resultate der auf die Körperlehre bezüglichen Rechenaufgaben.

3) Franz Lucke, Leitfaden der Stereometrie für den Schulunterricht. Mit 9 lithographierten Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. X u. 204 S. 8. 2,80 M.

Die besondere Eigentümlichkeit dieses sorgfältig bearbeiteten Buches besteht in der ausführlichen Behandlung des „Zentral-

Digitized by Google

körpers mit geraden Seitenkanten“ und seiner Sonderfälle. Dieser von Heinze so genannte Zentralkörper stellt eine Verallgemeinerung des Körperstumpfes dar, indem die Grundflächen auch krummlinig, die Seitenflächen auch windschief (Regelflächen) sein können. Vermittelst der vorausgeschickten Berechnung der elementaren Körper mit ebenflächigem oder abwickelbarem Mantel gelingt der Beweis, daſs die Kubatur des Zentralkörpers nach der Simpsonschen Regel erfolgt. Hierauf wird für eine überaus groſse Zahl von Sonderfällen der Mittelschnitt und damit das Volumen bestimmt. Auf die Behandlung der Polyeder, insbesondere der regelmäſsigen, deren Volumen, Oberfläche und Flächenwinkel berechnet werden, folgt dann als weiterer Hauptabschnitt die Berechnung der Kugel und der „sphärischen Körper“. Nachdem die Kubatur der ersteren vermittelst des Cavalierischen Grundsatzes geleistet ist, wird gezeigt, daſs auch die körperliche Kugelzone und allgemeiner der „Zentralkörper mit kreisbogenförmigen Seitenkanten“ sich jener Regel fügen. So eröffnet sich eine neue Quelle für zahlreiche Spezialisierungen.

Im Vorhergehenden ist betont, was unsere Vorlage von anderen für den Schulunterricht bestimmten Leitfäden der Stereometrie unterscheidet. Das Referat wäre unvollständig, wenn nicht gesagt würde, daſs in den ersten Kapiteln auch die Beziehungen der Punkte, Geraden und Ebenen untersucht, daſs nachher die Eigenschaften der Körper in dem erforderlichen Umfange entwickelt werden; dazu kommt, daſs in einer angehängten Sammlung von 243 Aufgaben für die Einübung der in den verschiedenen Kapiteln entwickelten Sätze gesorgt wird.

Was nun die Eigenart des Buches anbetrifft, so ist hervorzuheben, daſs die Berechnung des Zentralkörpers über das Verständnis eines Gymnasialprimaners nicht hinausgeht, und daſs die zugehörigen Anwendungen entschiedenes Interesse bieten; unter den für eine methodische Durcharbeitung besonders geeigneten Gruppen stereometrischer Aufgaben nimmt die hier mit groſser Liebe und Sorgfalt behandelte einen beachtenswerten Platz ein.

Mülheim a. d. Ruhr. A. Emmerich.

Digitized by Google

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien vom 24.—27. Mai 1893.

Als die zu Pfingsten 1891 in München tagende 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner Wien zum nächsten Versammlungsorte und den Direktor der kaiserlichen Hofbibliothek in Wien, Universitätsprofessor Hofrat Dr. Wilhelm von Hartel zum ersten, den Direktor des Gymnasiums der Theresianischen Akademie, Regierungsrat Dr. Alois Egger von Möllwald, zum zweiten Präsidenten gewählt hatte, waren sämtliche an dem Gelingen der künftigen Versammlung beteiligten Faktoren darin einig, daſs der nach 35 Jahren wieder in der Hauptstadt Österreichs tagende Kongreſs nicht nur seine gewöhnlichen, durch altehrwürdige Tradition geregelten Aufgaben zu erfüllen habe, sondern auſserdem die kulturelle Mission auf sich nehmen müsse, die Fortschritte Österreichs in geistiger Beziehung, auf den Gebieten der Wissenschaft einerseits, des höheren Schulwesens andererseits, in möglichst vielseitiger Weise den zahlreich zu erwartenden nichtösterreichischen Teilnehmern vorzuführen und ihnen so das Vorurteil vom geistigen Phäakentum Österreichs zu benehmen, das auch noch in der jüngsten Zeit erfahrungsgemäſs selbst bei sonst billig denkenden Männern herrschte: Wien sollte sich als Phäakenstadt im guten Sinne des Wortes bewähren, Österreich sich die Nachrede, ein erster Kulturstaat auf geistigem Gebiet voll und ganz geworden zu sein, erwerben.

In nicht genug anzuerkennender Weise wurde die Durchführung dieser leitenden Gedanken von der obersten staatlichen Unterrichtsverwaltung Österreichs gefördert, deren Chef, Unterrichtsminister Freiherr v. Gautsch, einerseits die erhabene Person seines Monarchen derart für die idealen Ziele und Bestrebungen der Versammlung zu interessieren wuſste, daſs der Kaiser von Österreich alle Teilnehmer zu einer Soirée zu sich in die Burg seiner Ahnen zu laden geruhte, und andererseits im Einvernehmen mit den Universitätsbehörden anordnete, daſs die Enthüllung eines Denkmals, das der dankbare Staat den um die Wissenschaft und Schule gleich verdienten Begründern der neuen österreichischen Mittelschule, Thun-Hohenstein, Exner und Bonitz setzte, den Festlichkeiten des Kongresses eingefügt werde.

Digitized by Google

Ebenso veranlaſste Freiherr von Gautsch eine stattliche Publikation über das Leben und Wirken dieser drei Männer und förderte andere zu Ehren des Philologentages erschienene Festschriften, darunter die zwei sehr stattliche Bände füllende litterarische Gabe der österreichischen Mittelschulen „Xenia Austriaca“. Neben dem Unterrichtsminister war es Sr. Majestät Oberst-Kämmereramt, sowie die Landesregierung für Bosnien und Herzegowina, die den Teilnehmern der Versammlung Publikationen widmeten; neben diesen gleichsam offiziellen Widmungen wurden zahlreiche Schriften von Universitäten oder ihnen nahestehenden wissenschaftlichen Gesellschaften und Vereinen, von Mittelschulen und einzelnen Personen teils eigens zur Begrüſsung der Versammlung verfaſst, teils zum Zwecke der Verteilung unter die Mitglieder gewidmet.

Es wurden demnach der Versammlung an Festschriften und Widmungen zur Verfügung gestellt: I. Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz. Beiträge zur Geschichte der österreichischen Unterrichtsreform von Dr. S. Frankfurter. Wien 1893 (Hölder). 168 S. — II. Die Erzstatue vom Helenenberge. Festschrift .... im Auftrage des Oberstkämmerers Ferdinand Grafen zu Trauttmansdorff-Weinsberg verfaſst von Robert von Schneider. Wien 1893 (nicht im Buchhandel erschienen). 23 S. Fol. nebst 4 Tafeln. — III. Wissenschaftliche Mitteilungen aus Bosnien und der Herzegowina. Herausgegeben vom bosnisch-herzegowinischen Landesmuseum in Serajewo. Redigiert von Dr. Moriz Hoernes. I Band mit 30 Tafeln und 760 Abbildungen im Texte. Wien 1893 (in Kommission bei Karl Gerolds Sohn). 593 S. 4⁰. — IV. Römische Straſsen in Bosnien und der Herzegowina von Philipp Ballif. I. Teil mit einem Anhang über die Inschriften von Dr. Karl Patsch. Wien 1893 (in Kommission bei Karl Gerolds Sohn). 70 S. 4⁰. nebst 24 Abbildungen auf 12 Tafeln und 1 Karte. — V. Die Gedächtnistafeln der Wiener Universitäts-Rektoren 1365—1893. Im Auftrag von Rektor und Senat der Universität Wien herausgegeben von Karl Schrauf. Wien 1893 (Selbstverlag der k. k. Universität). 35 S. — VI. Festrede zur Enthüllung des Thun-Exner-Bonitz-Denkmals, gehalten in der 1. Hauptsitzung der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 24. Mai 1893 von dem ersten Präsidenten derselben Wilhelm von Hartel. Den Festgästen überreicht vom Rektor und Senat der Universität. Wien 1893 (Selbstverlag). 32 S. — VII. Eranos Vindobonensis (Festgabe der archäologisch-philologischen Gesellschaft an der Wiener Universität). Wien 1893 (Hölder). 385 S. (mit folgenden Beiträgen: 1. Der Dionysos des Alkamenes von E. Reisch. — 2. Die mykenischen Grabstelen von W. Reichel. — 3. Die olympische Altarperiegese des Pausanias von R. Heberdey. — 4. Attische Grabstatuen von R. Weiſshäupl. — 5. Zur Marc-Aurel-Statue von F. Löhr. — 6. Cura viarum von A. von Domaszewski. — 7. Ein Ägyptologe als Dichter von W. von Hartel. — 8. Das Schluſskapitel der Poetik von Th. Gomperz. — 9. Auszüge aus den lykischen Bundesprotokollen von E. Kalinka. — 10. Ein „Konsulat“ im Datum einer Urkunde vom Jahre 921 von L. M. Hartmann. — 11. Eine Judengemeinde in Tlos von E. Hula. — 12. Zum attischen Budgetrecht von E. Szanto. — 13. Kritisches und Exegetisches zu Horaz und Tacitus von H. St. Sedlmayer. — 14. Gallische Rhythmen und gallisches Latein von J. Huemer. — 15. Vermeintliche Spuren altgriechischer Astrologie von

Digitized by Google

A. Engelbrecht. — 16. Adnotatiunculae ad Himerium scr. C. Schenkl. — 17. Der Contionans des älteren Kephisodot von W. Klein. — 18. Wer ist der im Cod. Montepessulanus 125 genannte Mathias? von Th. Gottlieb. — 19. Zur Deutung des Homo-mensura-Satzes von W. Jerusalem. — 20. Zur handschriftlichen Überlieferung von M. Antoninus εἰς ἑαυτόν von H. Schenkl. — 21. Beiträge zu Optatus Milevitanus von C. Ziwsa. — 22. Bemerkungen zur Italafrage von J. Zycha. — 23. Kleine Beiträge zur Kritik und Erklärung einiger Stellen des Livius von R. Bitschofsky. — 24. Über die antistrophische Responsion von zwei zweizeitigen Längen und einer vierzeitigen in einem jonischen Chorlied bei Euripides von S. Reiter. — 25. Zur Frage des Nachlebens der altegyptischen Kunst in der späten Antike von A. Riegl. — 26. Ein Beitrag zur Orestie von S. Mekler. — 27. Zur handschriftlichen Überlieferung der Thebais des Statius von C. Wotke. — 28. Zur Frage der Autorschaft der Scriptores historiae Augustae von S. Frankfurter. — 29. Über die Bruchstücke einer Vase des Sophilos von F. Studniczka. — 30. Zur Geschichte von Thasos von A. Wilhelm. — 31. Niederrheinische Matronennamen von Th. v. Grienberger. — 32. Zu griechischen Vasenbildern von E. Loewy. — 33. Genossenschaften in Kleinasien und Syrien von J. Oehler. — 34. Zu Herodot II 111 von J. Krall. — 35. „Malocchio" von P. Bienkowski. — 36. Zu Meleagros von Gadara von C. Radinger. — 37. Gymnastisches in Philostrats Eikones von J. Jüthner. — 38. Eine griechische Ziegelinschrift aus Syrmium von J. Brunšmid. — 39. Ein Bruchstück des Menander und des Sotades von E. Hauler. — 40. Die älteste Gliederung Roms von E. Bormann. — 41. Zur Geschichte des zweiten athenischen Bundes von J. Zingerle. — 42. Altgriechisches Brot von O. Benndorf. — Erklärung der Vignetten von R. v. Schneider). — VIII. Philostrati maioris imagines Ottonis Benndorfii et Caroli Schenkelii consilio et opera adiuti recensuerunt seminariorum Vindobonensium sodales (Festgabe des Wiener philologischen und archäologischen Seminars). Textausgabe mit kurzen Noten und vollständigem Wortindex zu den beiden Philostrati und Callistratus. Leipzig 1893 (Teubner). XXXI und 267 S. — IX. Symbolae Pragenses. Festgabe der deutschen Gesellschaft für Altertumskunde in Prag. Wien, Prag, Leipzig 1893 (Tempsky-Freytag). 221 S. 4°. mit 2 Taf. (Inhalt: 1. Beiträge zur Erklärung des Aristoteles von E. Arleth. — 2. Zur Frage über die Bedeutung des Phaidonpapyrus von A. Th. Christ. — 3. Verbesserungsvorschläge zum Poema del Cid von J. Cornu. — 4. Fischarts Ehezuchtbüchlein, Plutarch und Erasmus Roterodamus von A. Hauffen. — 5. Kritische Studien zu Euripides von E. Holzner. — 6. Imperium und Reichsbeamtenschaft von J. Jung. — 7. Vergiliana von W. Klouček. — 8. Zur Überlieferung und Kritik der Frauenehre des Strickers von H. Lambel. — 9. Über das Verhältnis von Grammatik und Logik von A. Marty. — 10. Juristische Textkonjekturen von L. Mitteis. — 11. Zur Kritik der Kunstnachrichten des Geschichtschreibers Franz von Prag von J. Neuwirth. — 12. Studien zum Wilhelmsliede (Aliscans) von G. Rolin. — 13. Zur ältesten Überlieferung der Erga des Hesiodos von A. Rzach. — 14. Studien zur Familiengeschichte Grillparzers von A. Sauer. — 15. Die athenischen Beschlüsse zu Gunsten der Samier von H. Swoboda). — X. Analecta Graeciensia. Festschrift . . von Professoren der k. k. Karl-Franzens-Universität

Digitized by Google

Graz. Graz 1893 (Verlagsbuchhandlung der „Styria"). 217 S. gr. 8°. (Inhalt: 1. Zur neugriechischen Grammatik von G. Meyer. — 2. Eine Auslese altdeutscher Segensformeln von A. E. Schönbach. — 3. Indogermanische Gebräuche beim Haarschneiden von J. Kirste. — 4. Die homerische Palastbeschreibung in Od. χ 126—143 und ihre alten Erklärer von H. Schenkl. — 5. Die Chronologie des Peisistratos und seiner Söhne von A. Bauer. — 6. Die grofse eherne Athena des Pheidias von W. Gurlitt. — 7. Zur Erklärung und Kritik des platonischen Dialoges Lysis von A. Goldbacher. — 8. Die Tyche von Konstantinopel von J. Strzygowski. — 9. Über den Bau der Rezitativpartieen der griechischen Tragiker und den Prolog im sophokleischen Aias von M. v. Karajan. — 10. Zur Geschichte russischer Hochzeitsbräuche von G. Krek. — 11. Der mehrzielige Frage- und Relativsatz von H. Schuchardt). — XI. Festgrufs aus Innsbruck. Innsbruck 1893 (Wagner). 203 S. (Inhalt: 1. Über die Originalität der Naturales Quaestiones Senecas von J. Müller. — 2. Der Humanismus in Tirol unter Erzherzog Sigmund dem Münzreichen von A. Zingerle. — 3. Über die niederrheinische Reimchronik der Schlacht bei Göllheim von J. Seemüller. — 4. Beiträge zur lateinischen Etymologie und Grammatik von Fr. Stolz. — 5. Römische Studien von R. v. Scala. — 6. Ein vermeintliches Werk des Euphranor von E. Reisch. — 7. Über die Trugschlüsse der griechischen Philosophen von C. Überhorst). — XII. Analecta Graeco-Latina. Philologis Vindobonae congregatis obtulerunt collegae Cracovienses et Leopolitani. Cracoviae 1893 (apud bibliopolam societatis librariae Polonicae). 68 S. (Inhalt: 1. St. Witkowski, Observationes metricae ad Herodam. — 2. B. Kruczkiewicz, Livianum. — 3. A. Miodonski, Anonymi de ortu et obitu Patrum. — 4. C. Morawski, Quaestionum Valerianarum specimen. — 5. L. Sternbach, De Georgio Pisida Nonni sectatore. — 6. P. Bienkowski, De periocbes Homericae exordio tegulae inscripto. — 7. St. Pawlicki, De Thrasyllo operum Platonis editore). — XIII. Xenia Austriaca. Festschrift der österreichischen Mittelschulen. 2 Bände (1523 S. gr. 8°) in 8 Abteilungen. Wien 1893 (Karl Gerolds Sohn). (Abt. I. Klassische Philologie und Archäologie. 332 S.: 1. Vindobona von W. Kubitschek. — 2. Ein griechischer Heiratskontrakt vom Jahre 136 n. Chr. von K. Wessely. — 3. Zur Geschichte des griechischen Mimus von E. Hauler. — 4. Lexikalisch-Kritisches aus Porphyrio von J. Stowasser. — 5. Die Verba des Befehlens in den indogermanischen Sprachen von V. Hintner. — 6. Zur mehrfachen präfixalen Zusammensetzung im Griechischen von F. Schubert. — 7. Aufgaben eines zukünftigen griechischen Staatsrechtes von V. Thumser. — 8. Fundkarte von Aquileia von H. Majonica. — Abt. II. Deutsche Sprache und Litteratur 99 S.: 1. Des hundes nôt. Untersucht und herausgegeben von K. Reifsenberger. — 2. Martinus Bohemus von F. Spengler. — 3. Grillparzer unter Goethes Einflufs von G. Waniek. — Abt. III. Moderne Philologie. 222 S.: 1. Katechismus der katholischen Glaubenslehre der Ilongoten-Sprache, verfafst von Fray Francisco de la Zarza, in Druck gelegt und mit Äquivalenten des Ilongottextes in spanischer, beziehungsweise tagalischer und maguindanauischer Sprache herausgegeben von Ferdinand Blumentritt. — 2. Die mährische Mundart der Romsprache von R. von Sowa. — 3. Englische Synonyma. Aus Nader und Würzner: „Elementarbuch der englischen Sprache" und „Englisches Lesebuch" für den Schul-

Digitized by Google

gebrauch zusammengestellt von E. Nader. — 4. Syntaktische Untersuchungen zu der Sprache der mittelenglischen Romanze von Sir Perceval of Galles von J. Ellinger. — 5. Die Orthographie der beiden Quarto-Ausgaben von Shakespeares Sommernachtstraum von A. Würzner. — 6 Die istrianischen Mundarten von A. Ive. — Abt. IV. Geschichte und Kunstgeschichte. 225 S.: 1. Ein Salzburgisches Registerbuch des 14. Jahrhunderts von W. Hauthaler. — 2. Der Cillier Erbstreit von A. Gubo. — 3. Zur Geschichte einiger Reichsstädte in den letzten Zeiten des Reiches von E. Guglia. — 4. Die gotische Kirchenbaukunst in Kärnthen von F. Hann. — 5. Rudolf II. als Dürersammler von J. Neuwirth. — Abt. V. Mathematik und darstellende Geometrie. 194 S.: 1. Die Sprache der Mathematik von E. Lindenthal. — 2. Zur Reform des analytisch-geometrischen Unterrichts in den Mittelschulen von H. Wittek. — 3. Zur Kegelschnittlehre von F. Haluschka. — 4. Ein Beitrag zur Rektifikation der Kurven von A. Walter. — 5. Über Plankurven vierter Ordnung vom Geschlechte $p = 1$ und ihre typischen Formen von W. Binder. — Abt. VI. Physik und Chemie. 179 S.: 1. Die Verwendung der Oxalsäure zu Experimenten und Reaktionen von J. Sonntag. — 2. Der Ätherdruck als einheitliche Naturkraft von H. Januschke. — 3. Die tägliche Periode der Geschwindigkeit und Richtung des Windes in Kremsmünster von C. Wagner. — 4. Über die Schwere auf der Oberfläche der Erde von H. v. Höpflingen. — 5. Über einige Folgerungen aus der Theorie der Elektrizität von Maxwell von J. G. Wallentin. — 6. Über die Beugung des Lichts durch ein ebenes Doppelgitter von K. Exner. — Abt. VII. Naturgeschichte. 100 S.: 1. Zur Conchylienfauna von China von V. Gredler. — 2. Der Legföhrenwald von J. Gremblich. — 3. „Der Stock im Eisen“ der Stadt Wien von A. Burgerstein. — Abt. VIII. Philosophie und Pädagogik. 172 S.: 1. Die Gesetze des Urteilsverhältnisses der Einordnung (Subalternation) als Gesetze des Lebens — geselligen Vereinens der Menschen — der Staaten und Völker von S. Gschwandner. — 2. D. G. Morhof und sein Polyhistor von W. Eymer. — 3. Zur Methodik des geographischen Unterrichtes. Der Umriſs Asiens im Unterricht der zweiten Gymnasialklasse von W. Schmidt. — 4. Über systematische Behandlung der Begriffslehre im Logikunterricht von G. Spengler. — 5. Hygienische Fortschritte der österreichischen Mittelschulen seit September 1890 von L. Burgerstein.) — XIV. Aus dem Theresianum. Festgabe der k. k. Theresianischen Akademie in Wien. Wien 1893 (Selbstverlag). (Inhalt: 1. Grundzüge der Organisation der k. k. Theresianischen Akademie. Mit einer einleitenden geschichtlichen Übersicht von H. Rak. 61 S. — 2. Studien zu den Annalen des Tacitus. Von F. Zöchbauer. 122 S. — 3. Das Titelwesen bei den spätlateinischen Epistolographen von A. Engelbrecht. 59 S.). — XV. Die Wanderversammlung deutscher Philologen und Schulmänner von Egger-Möllwald. Wien 1893 (Hölder). 44 S. — XVI. Aus der Hekale des Kallimachus. Neue Bruchstücke (auf einer Holztafel aus der Sammlung der Papyrus Erzherzog Rainer) anläſslich der 42. Versammlung der Philologen und Schulmänner herausgegeben von Th. Gomperz. Wien 1893. (Separatabdruck aus dem VI. Bande der „Mitteilungen aus der Sammlung der Papyrus Erzherzog Rainer“.) 18 S. gr. 4°. mit 2 Doppeltafeln (Lichtdruck und Facsimile). — XVII. Ein Idyll des Maximus Planudes. Festgruſs von

Digitized by Google

C. v. Holzinger. Wien 1893 (C. Gerolds Sohn). 37 S. — XVIII. Einige Bemerkungen über die Komposition des sophokleischen Philoktet. Begrüſsungsschrift von L. Cwikliński. Lemberg 1893 (Selbstverlag). 15 S. — XIX. Die Sinnbilder und Beiworte Mariens in der deutschen Litteratur und lateinischen Hymnenpoesie des Mittelalters mit Berücksichtigung der patristischen Litteratur. Eine litterarhistorische Studie von A. Salzer. Festgabe des Gymnasiums der Benediktiner zu Seitenstetten in Niederösterreich. Linz 1893 (Selbstverlag). XI und 617 S. — XX. Schillers Abhandlung über die Gesetzgebung des Lykurg der 42. V. d. Ph. u. Sch. als Probe einer Übersetzung aus dem klassischen Deutschen in das klassische Griechisch vorgelegt von K. Jülg. Trient 1893 (Selbstverlag). 31 S. — XXI. Text- und Druckprobe aus dem lateinisch-deutschen Schulwörterbuch von J. M. Stowasser. Vorgelegt d. 42. V. d. Ph. u. Sch. Wien, Prag, Leipzig 1893 (Tempsky-Freytag). 32 S. gr. 4°. — XXII. Festschrift der Zeitschrift für vergleichende Litteraturgeschichte. 57 S. (Sonderabdruck: 1. Harnack, Raffael Mengs Schriften und ihr Einfluſs auf Lessing und Goethe. — 2. Golther, Die Edda in deutscher Nachbildung). — XXIII. Relief des Lakrateides, gefunden im Plutonheiligtum in Eleusis. Zusammengesetzt von R. Heberdey und W. Reichel. Zinkdruck. — XXIV. Gedenkblatt, entworfen und gezeichnet von A. Prix, in Lichtdruck hergestellt von M. Jaffé.

Auſser diesen Widmungen, die in Auflagen von je 50, 100, 200, 300, 500, 600, 700 und 1000 Exemplaren den Teilnehmern gespendet wurden, gelangten folgende Publikationen zur allgemeinen Verteilung: XXV. Plan der Stadt Wien nebst Führer durch Groſs-Wien. — XXVI. Führer durch Carnuntum von Kubitschek und Frankfurter. 2. Aufl. Wien 1891 (Lechner). 87 S. — XXVII. Das Heidenthor (bei Petronell - Carnuntum). Sonderabdruck aus dem Ausgrabungsbericht des Vereins „Carnuntum“ für das Jahr 1891. Wien 1893. 20 S. — XXVIII. Verzeichnis der im groſsen Saale der k. k. Hofbibliothek zu Wien ausgestellten Schaustücke. Wien 1893 (Verlag der k. k. Hofbibliothek). 20 S.

An Gelegenheitsgedichten erschienen: XXIX. Poetische Flugblätter. Wien 1893 (Holzhausen). (Inhalt: 1. *Σπονδαί* [in der Form eines tragischen Chorliedes] von A. Stitz. — 2. Lateinischer Festgruſs in drei alkaeischen Strophen von G. Grünes. — 3. In der Kaiserburg [Gelegenheitsgedicht aus Anlaſs des Empfanges bei Hofe] von Leo Smolle. — 4. *Βιεννὰς μικρά*). — XXX. Xenien der 42. Vers. d. Ph. u. Sch. dargebracht von J. Stritar und F. Raab. (Inhalt: Gedicht in lateinischen Distichen: Hospitibus Phaeaces. — Gruſsparabase).

Schlieſslich wurden der Versammlung von den Verfassern oder Verlegern überreicht: XXXI. Der Müller am Anio. Eine altrömische Komödie von Fritz Pichler. Graz 1893 (Leuschner und Lubensky). 80 S. — XXXII. Die Bibliothek des Dichters Nikolaus Zrinyi. Mit dem Porträt des Dichters. Wien 1893 (Verlag S. Kende). 88 S. — XXXIII. Artarias Ortslexikon der österreichisch-ungarischen Monarchie. 79 S. — XXXIV. Die Schule und der organische Bau der Volksschule in Frankreich von O. Mey. Berlin 1893. — XXXV. I. Jahresbericht des wissenschaftlichen Vereins für Volkskunde und Linguistik in Prag, mit einer Abhandlung über Raben und Krähen im Altertum. — XXXVI. Chronik des Wiener Goethe-Vereins vom 23. Mai 1893 (Festnummer). — XXXVII. Österreichisches Litteraturblatt

Digitized by Google

der Leo-Gesellschaft. Nr. 10 und Deutsche Litteraturzeitung. — XXXVIII. Jahresberichte für neuere deutsche Litteraturgeschichte, herausgegeben von Elias, Herrmann, Szamatólski. II. Bd. 1891. Bogen I. — XXXIX. Das kommerzielle Bildungswesen in Österreich-Ungarn, auf Grundlage des elementaren und mittleren Unterrichtes und die kaufmännischen Lehranstalten des deutschen Reiches von F. Glaser. Wien 1893 (Hölder). — XXXX. Über Ursprung und Bedeutung des Namens Germanen von Schierenberg (Ausschnitt). — XXXXI. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von Karl Kehrbach. Jahrg. III. Heft 1. — XXXXII. Ein Fund Syrakusaner Tetradrachmen von V. v. Renner. — XXXXIII. Gymnastik für die Jugend von Gutsmuths. Jubiläumsausgabe von G. Lukas. Wien, Leipzig 1893 (Pichlers Witwe u. Sohn).

Am Schlusse dieser Revue der Festschriften sei des „Festblattes der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner" gedacht, das in seiner ersten Nummer am Vorabende des Beginnes der Versammlung erschien, während der letzteren täglich ausgegeben wurde und dessen letzte Nummer das Datum 6. Juni d. J. trägt. Die Titelvignette, die Eros als reifen Jüngling, mit mächtigen Flügelschwingen, in kauernder Haltung die Salpinx blasend darstellt, während über ihm sein Schwert hängt, ist dem figuralen Schmuck einer rotfigurigen Lekythos aus Gela — das Original befindet sich in der Wiener archäologischen Sammlung der Universität und ist noch nicht veröffentlicht — nachgezeichnet und stimmt in ihrer vornehmen Einfachheit mit der übrigen eleganten typographischen Ausstattung der Zeitung, die 88 große Quartseiten (zu zwei Kolumnen) umfaſst und von Gymn.-Prof. Ziwsa-Wien trefflich redigiert ist.

Damit die Festschriften, die nur in beschränkter Zahl vorlagen, in die richtigen Hände kämen, war die Einrichtung getroffen, daſs ein eigenes Bureau mit genauer Buchführung für die Verteilung derselben sorgte, die Wünsche der Teilnehmer betreffs der Publikationen entgegennahm, im übrigen aber selbständig die Interessen des einzelnen und der Gesamtheit wahrte.

Nachdem die verschiedensten Ausschüsse und Comités die Vorarbeiten erledigt hatten, begann der Kongreſs mit einer Vorfeier in der Form einer geselligen Zusammenkunft im Kursalon des Stadtparkes am Abende des Dienstags (23. Mai). Der groſse Saal vermochte die Teilnehmer, die Gäste des Präsidiums waren und an den Eingängen die gedruckten, oben unter den Festschriften angeführten, lateinischen und deutschen Festgrüſse der Wiener Gymnasialprofessoren Stritar und Raab überreicht erhielten, kaum zu fassen und viele derselben machten es sich auf der ihm vorgebauten Terrasse bequem. Nachdem das vom Comité beigestellte Buffet gewürdigt war und die Kapelle Drescher einige Nummern exekutiert hatte, hielt Präsident v. Hartel eine launig-herzliche Begrüſsungsrede, in der er auf die groſse Zahl der Teilnehmer (948 eingeschriebene stimmberechtigte Teilnehmer der Versammlung, 184 Ordner und Assistenten der verschiedenen Comités aus Studentenkreisen, also in Summa 1132 Teilnehmer) mit Stolz und Bangen hinwies und dieselben der herzlichsten Gastfreundschaft versicherte. Hierauf deklamierte der Altmeister deutscher Vortragskunst, der Burgschauspieler Josef Lewinski, das von A. Freiherrn von Berger ver-

Digitized by Google

aſste und in Nummer 1 des Festblattes abgedruckte Festgedicht, dessen Inhalt und Vortrag gleich aufrichtige laute Bewunderung fand. Erst spät ging die animierte Versammlung auseinander.

I. Vollversammlung.

Am Mittwoch, den 24. Mai, wurde die erste allgemeine Versammlung um 10 Uhr eröffnet. Die herrliche Aula der Universität, deren Parterre und Gallerien dicht gefüllt waren, hatte prächtigen Teppichschmuck angelegt und vereinte eine dreischichtige Gesellschaft: der akademische Senat mit dem Rektor an der Spitze nebst Vertretern der Studentenschaft gemahnten daran, daſs auch eine akademische Feier stattfinde (Aufstellung der Gedenktafeln für die Rektoren der Wiener Universität von 1365—1893), fast sämtliche österreichische Minister, unter ihnen Ministerpräsident Graf Taaffe und Unterrichtsminister Freiherr von Gautsch, nebst einer groſsen Anzahl von anderen Staatswürdenträgern wollten durch ihr Erscheinen nicht nur die Philologenversammlung ehren, sondern auch gewissermaſsen aktiv die Patenschaft bei der Enthüllung des vom dankbaren Staate in den Arkaden der Universität errichteten Thun-Exner-Bonitz-Denkmals ausüben, und diesen zwei Gruppen gesellte sich als dritte gröſste das Tausend von Philologen und Schulmännern zu.

Der erste Präsident, Hofrat v. Hartel, begrüſste die Versammlung, die Arbeitsgenossen der verschiedensten Länder und Sprachen vereine: nicht nur aus dem deutschen Reiche, der Schweiz und den deutschsprachigen österreichischen Kronländern, sondern auch aus Ungarn, Böhmen, Galizien, Krain, Italien, Bulgarien, Serbien, Rumänien sei man zu gemeinsamer Arbeit gekommen. Er schloſs mit einem begeistert aufgenommenen Hoch auf den Kaiser.

Hierauf sprach Unterrichtsminister Freiherr von Gautsch. Aus einem doppelt feierlichen Anlaſs begrüſse er namens der k. k. Regierung die Anwesenden: es werde die Philologenversammlung abgehalten und gleichzeitig mit der Eröffnung dieser Versammlung ein Denkmal der Obhut der Wiener Universität übergeben, das dem Gedächtnisse des Ministers Grafen Thun-Hohenstein, des groſsen Reorganisators der österreichischen Universitäten, Gymnasien und Realschulen, und jenem seiner Berater, Franz Exner und Hermann Bonitz, gewidmet sei. Redner schätze sich glücklich, den Gefühlen der Bewunderung und Verehrung für seinen groſsen Amtsvorgänger gerade in dieser Versammlung Ausdruck leihen zu dürfen, deren inländische Teilnehmer ihre geistige Ausbildung und die Möglichkeit gedeihlichen Wirkens den Einrichtungen zu danken haben, deren Ursprung heute gefeiert wird, und deren ausländische Mitglieder der Entwickelung des österreichischen höheren Bildungswesens lebhafte Teilnahme entgegenbringen, da die von beiden verfolgten Ziele innerhalb einer gemeinsamen Interessensphäre liegen. Redner sagte hierauf wörtlich: „Die Gemeinsamkeit dieser Interessen wurde aber für uns erst durch die vom Grafen Leo Thun unter den erhabenen Auspicien Sr. k. und k. apostolischen Majestät durchgeführten Reformen des höheren Schulwesens und die von Thun der klassischen Philologie an unseren Gymnasien eingeräumte Stellung geschaffen. Klassische Philologen aber sind die Schöpfer dieser allmählich alle Fächer der Mittelschule vertretenden Wanderversammlung. Man mag mit Recht der Meinung

Digitized by Google

sein, daſs für gewisse Berufsstände die ungeschmälerte fachliche Ausbildung Hauptsache und der Unterricht in den klassischen Sprachen von keiner Wichtigkeit sei, andere Kreise der Gesellschaft aber können auf diesen Unterricht nicht verzichten, nicht bloſs deshalb, weil das Niveau der allgemeinen Bildung wesentlich durch diesen Unterricht mitbestimmt wird, sondern weil die auf wissenschaftlicher Arbeit und Forschung beruhende akademische Berufsbildung jene formelle Schulung, jene geistige Regsamkeit und Gewandtheit, jenen reichen historischen Gedankeninhalt braucht, welche die Beschäftigung mit den Klassikern am sichersten vermittelt.

Der Wunsch Goethes: „Möge das Studium der griechischen und lateinischen Litteratur immerfort die Basis unserer höheren Bildung bleiben“, ist bis nun durch keine pädagogische Neuerung praktisch widerlegt. Indem das menschliche Denken sich äuſserlich durch die Sprache vollzieht, bietet strenge sprachliche Zucht ein sicheres Mittel, zum Denken zu erziehen, zumal die Zucht in jenen Sprachen, welche an Feinheit und Reichtum ihrer Darstellungsmittel unübertroffen dastehen. Und weil der Mensch Glied einer Gesellschaft ist, welche erst durch eine lange komplizierte Entwickelung zu demjenigen geworden ist, was sie heute darstellt, kann er die Gedankenarbeit seiner Zeit nur dann völlig verstehen und an ihr mit klarer Erkenntnis teilnehmen, wenn er mit den Anfängen und Wurzeln dieser alten Kultur wenigstens einigermaſsen vertraut ist.

Die philologische Arbeit fördert aber auch jene ethischen Eigenschaften, welche für das öffentliche Wirken unerläſslich sind. Indem sie der Worte wahren Wert und richtige Bedeutung lehrt, erzeugt sie die Abneigung gegen die Phrase und leitet dazu an, sich in das Denk- und Sinneswesen ferner Zeiten, anderer Menschen zu vertiefen, fremden Empfindungen mit Selbstentäuſserung treu nachzugehen. Die öffentliche Thätigkeit, zumal in einem Staate, welcher, aus mannigfaltigen Teilen historisch erwachsen, von verschiedenen Völkern bewohnt ist, heischt sie nicht eine fortwährende Bethätigung eben dieser Kraft, wenn man der Vielheit historischer Erinnerungen, politischer, sozialer Meinungen gerecht werden, sie verstehen und achten will? —

Mag mehr oder weniger jede philologische Beschäftigung mit Sprachen, diesen „ersten Kunstschöpfungen des menschlichen Geistes“, solche Wirkung üben; erfahrungsgemäſs geht sie von den antiken Sprachen am vollsten und reinsten aus, indem diese uns zugleich eine Litteratur vermitteln, welche den edelsten Inhalt in einer Einfachheit, Ursprünglichkeit und künstlerischen Vollendung darbietet wie keine andere.

Der Glaube an die Macht und den Wert der Antike, wie er aus der Unterrichtsreform des Grafen Thun spricht, hat auch bei uns eine Wiedergeburt des wissenschaftlichen Lebens herbeigeführt, und näher stehen von da ab in Wissenschaft und Unterricht die Ziele, die wir zugleich mit allen übrigen Kulturvölkern verfolgen. Für die Pflege der Wissenschaft mag dies als unbestritten gelten. Der Wettbewerb um dieses hohe Gut vereinigt in einem höheren Streben die Geister, welche sich anderwärts in hartem Kampfe begegnen. Die gelehrten Wanderversammlungen aber haben sich vortrefflich bewährt, diesen friedlichen, wissenschaftlichen Gedankenaustausch

Digitized by Google

zu fördern, fruchtbare Anregungen zu geben und zu erhalten, das Interesse weiterer Kreise für wissenschaftliche Bewegungen zu erwecken und zu erhalten.

Aber auch die andre Aufgabe, die Ihnen obliegt, meine hochgeehrten Herren, die Pflege des Unterrichtes und der Schule, wird immer mehr zu einer gemeinsamen Aufgabe und zum Gegenstand des Wettstreites aller Staaten, welche in diesem Zweige der Verwaltung das wirksamste Mittel erblicken, die innere Kraft des Volkes zu heben und sie auf der Bahn gesunden Fortschrittes zu erhalten. Kein Schulwesen darf sich mehr isolieren, wenn es nicht zurückbleiben will. Heute geschieht da, morgen dort eine Fortbewegung; jede will gekannt, erwogen, keine übersehen sein.

Der Fortschritt jedes Bildungswesens hängt aber in erster Linie vom Fortschritte der Wissenschaften und von der wachsenden Kunst ab, deren Ergebnisse in brauchbarer Form der Schule zuzuführen.

Ihre Versammlung, hochgeehrte Herren, welche Vertreter der Wissenschaft und der Praxis vereinigt und deren jeder in sich diese Vereinigung vollzieht, indem sie als Gelehrte lehrend wirken, läſst jenes Kompromiſs zwischen Wissenschaft und Schule leichter und sicherer erwarten, dessen es nach dem heutigen Stande der Dinge dringend bedarf, um berechtigte Klagen gegen das moderne Schulwesen zu beseitigen und die Verbindung zwischen Wissenschaft und Schule, welche für unser gesamtes höheres Schulwesen, für die Mittelschulen wie für die Universitäten, so überaus wertvoll geworden ist, dauernd zu erhalten.

Diese Überzeugung hat auch den Unterrichtsminister Grafen Thun zur Aufnahme des Systems der Fachlehrer bestimmt, indem er der Meinung war, daſs nur derjenige allgemein bildende und erziehliche Elemente einer Disciplin im Unterricht voll auszuarbeiten vermag, welcher sich mit dem Wesen und der Methode dieser Disciplin genau vertraut gemacht hat.

Was ist aber in diesem Menschenalter voll rascher und energischer Arbeit aus den Disciplinen geworden, in welche unsere Lehrer an den Universitäten eingeführt werden sollen! Ein Blick auf die Lektionsverzeichnisse von damals und jetzt zeigt die Erweiterung und Spezialisierung der akademischen Lehre und läſst der emsigen Detailarbeit gegenüber die Schwierigkeiten ermessen, welche ein Kandidat des Lehramts zu besiegen hat, um neben der unerläſslichen Vertiefung auch die notwendige Herrschaft über weit ausgedehnte Wissensgebiete zu gewinnen.

Wie hier einerseits durch straffere Mitteilung des reicheren Stoffes, andererseits durch passende Auswahl und fortschreitende Verbesserung der Didaktik zu helfen sei, das sind brennende Fragen, welche mit dem Fortschritt unserer Kenntnisse in allen Disciplinen jeden Tag aufs neue gestellt werden. Sie werden, hochgeehrte Herren, wie Ihr Arbeitsprogramm zeigt, auch darüber beraten, Ihre Einsicht und das moralische Gewicht Ihres Votums wird Mittel und Wege zeigen, Bestehendes zu erhalten oder zeitgemäſs fortzubilden.

Was aber immer Gegenstand Ihrer Beratungen sein mag, ich gebe mich der freudigen Erwartung hin, daſs diese Ihre heutige Versammlung ebenso wie jede der früheren gutes Saatkorn in reicher Fülle ausstreuen werde, und daſs durch sie der Bau neu gefestigt und gekräftigt werden kann, welchen Minister Graf Thun in unserem Vaterlande errichtet hat. Mit diesem Wunsche heiſse ich Sie herzlich willkommen“.

Digitized by Google

Diese Rede mit ihrer entschiedenen Betonung der unbedingten Notwendigkeit, das Studium der Antike an den Gymnasien ungeschmälert zu erhalten, machte auf die Versammlung einen tiefen Eindruck, dessen Dolmetsch, der erste Präsident Hofrat v. Hartel, dem Redner für die warmen und gefühlvollen Worte dankte, die die freudige Gewiſsheit gäben, daſs die Ideen, aus denen das Thunsche Reformwerk hervorgegangen sei, auch von der gegenwärtigen Unterrichtsverwaltung hochgehalten werden. Der Minister habe das Zustandekommen der Versammlung in derart wirksamer Weise gefördert, daſs ihr glücklicher Verlauf gesichert sei, und es sei der Wunsch aller, daſs die Erträgnisse ihrer Arbeit den Erwartungen Sr. Excellenz entsprächen.

Hierauf begrüſste Vizebürgermeister Dr. Grübl namens der Stadt Wien die Versammlung, dankte für die Wahl Wiens zum Versammlungsort, das stets Bestrebungen, die der Wissenschaft und Schule zu Gute kamen, wärmstens zu würdigen verstanden habe, und lud im Namen des eben in Erfüllung einer Amtspflicht fern von Wien weilenden Bürgermeisters Prix die Versammlung zu einem Empfange in den Festräumen des Rathauses für Samstag Mittags ein.

Nachdem der Vorsitzende für die freundlichen Worte und die Einladung gedankt hatte, wobei er hervorhob, daſs Wien ja eine Heimstätte schulfreundlicher Gesinnung sei und auch für das höhere Schulwesen durch Vermehrung und Ausgestaltung der Gymnasial- und Realschulen freiwillig Groſses und Bleibendes geleistet habe, ergriff der Rektor der Wiener Universität, Hofrat Dr. Ludwig, das Wort, um die Versammlung namens des akademischen Senats zu begrüſsen. Er erinnerte an die im Jahre 1858 in Wien abgehaltene Philologenversammlung und die groſse Wandlung, die sich seit jener Zeit mit der Stadt Wien und dem geistigen Österreich vollzogen habe. Wie das Äuſsere der Stadt Wien sich von dem beengenden Panzer der Mauern und Wälle befreit habe, so sei auch das Unterrichtswesen durch die Thunschen Reformen von den Fesseln befreit worden, durch die bisher Wissenschaft und Lehre beengt waren. Ein neuer, freier und befruchtender Geist sei in das Unterrichtswesen gedrungen, Wissenschaft und Schule seien eine innige Verbindung eingegangen, der das zu danken sei, was heute geleistet werde.

Hofrat v. Hartel dankte in Beantwortung dieser Rede für die Gastlichkeit, mit der die Räume der Universität der Versammlung zur Verfügung gestellt wurden, sowie dafür, daſs die Eröffnung der Verhandlungen auf den Festtag fallen konnte, an dem durch Aufstellung der Rektorentafeln das Geburtsjahr der alten, durch Enthüllung des Thun-Exner-Bonitz-Denkmals das Wiegenfest der neuen Universität begangen werde. In Übereinstimmung mit der ausgesprochenen Überzeugung, daſs Universität und Mittelschule nur in engster, wechselseitiger Fühlung und Zusammenwirkung ihre hohe staatliche Aufgabe erfüllen können, schloſs er mit dem alten Segenswunsche an die Universität: Vivat, floreat, crescat!

Hierauf hielt der Universitätsprofessor Thewrewk v. Ponor aus Budapest eine lateinische Ansprache, in der er sich als Abgesandter des Erzherzogs Josef von Österreich vorstellte, dessen Grüſse an die Versammlung als Ehren-Mitgliedes der Budapester philologischen Gesellschaft übermittelte und für die Einladung der Ungarn zu diesem Kongresse mit dem Wunsche eines glücklichen Verlaufes desselben dankte.

Digitized by Google

Auf die mit einem kräftigen Eljen schlieſsende Ansprache erwiderte der Präsident v. Hartel gleichfalls in lateinischer Sprache, indem er die huldvolle Entsendung eines Vertreters seitens des um Wissenschaft und Kunst so hochverdienten Erzherzogs Josef — er ist bekanntlich als Fachschriftsteller einer der ersten Kenner der Zigeunersprachen und -Sitten — dankend hervorhob und den Wunsch aussprach, daſs Österreich mit Ungarn durch das Band der Gemeinsamkeit der wissenschaftlichen Bestrebungen immer enger verknüpft werden möge. Die Versammlung dankte dem hochherzigen Prinzen durch Absendung eines Danktelegramms.

Nunmehr folgte die eigentliche Eröffnungsrede des Vorsitzenden, Hofrats v. Hartel, deren Thema die Verdienste der Dreimänner Thun, Exner und Bonitz, deren Denkmal unmittelbar darauf enthüllt werden sollte, behandelte. Der Redner gab erst ein Bild der Zustände in Österreich auf wissenschaftlichem Gebiete vor dem Jahre 1848. Das alte Gymnasium gliederte sich in eine untere Abteilung, die studia inferiora mit den drei classes grammaticae: Rudiment, Grammatik, Syntax, und den beiden classes humanitatis: Poetik und Rhetorik, und in eine obere Abteilung, die studia superiora mit zwei oder drei philosophischen Kursen: Logik, Physik, Metaphysik. Dasselbe trieb viel Latein, ohne aber durch zweckmäſsige unverkürzte Lektüre in den Geist auch nur eines Autors oder einer Litteraturperiode einzuführen. Es brachte das Griechische kaum über die Elemente der Grammatik hinaus und benutzte für die Lektüre accentlose Chrestomathien. Es wehrte der deutschen Sprache und Litteratur zu einer Zeit den Eingang, da Deutschland durch seine Litteratur sich verjüngte. Es behandelte Geschichte und Geographie ebenso oberflächlich wie Naturlehre und Teile der Mathematik, ja Naturwissenschaft seit 1819 gar nicht mehr.

Die philosophischen Kurse waren ein Zwitterding zwischen Gymnasium und Universität, sie konnten weder der verkümmerten allgemeinen Bildung aufhelfen, noch auf die Fachstudien gründlich vorbereiten. Da ein Lehrer alle Fächer vertreten muſste, konnte von einem wissenschaftlich und pädagogisch genügend gerüsteten Lehrstand nicht die Rede sein. Die Universität war ein Aggregat theologischer, juridischer und medizinischer Fachschulen. Die philophische Fakultät fehlte gänzlich, ebenso Sammlungen, Institute, Seminare.

Diesen trostlosen Zuständen dauernd ein Ende bereitet zu haben, ist das Verdienst des Unterrichtsministers Thun (1849) und seiner Räte Exner und Bonitz. Allerdings waren schon viel früher erleuchtete Männer erstanden, die bereits wesentliche Punkte der Thunschen Organisation erkannt und gefordert hatten. So vor allem der Professor der Geschichte an der Universität Wien, Ignaz Mathias von Hess, der bereits im Jahre 1774 unter Hinweis auf die Unterrichtsverhältnisse in Sachsen, Brandenburg, Hannover, Württemberg Lektüre lateinischer und griechischer Klassiker, die deutsche und eine Landessprache, Naturgeschichte und Mathematik, ja selbst Zeichnen nach einem wohlerwogenen Lehrplane als Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums, sowie Fachlehrer, durch Seminare an der philosophischen Fakultät ausgebildet, empfohlen hatte. Im Jahr 1838 forderte eine allerhöchste Entschlieſsung die sämtlichen Studienrektorate und später auch Schulmänner von Ansehen zu Vorschlägen auf. Bereits damals waren, wie Bonitz selbst später anerkannte, die eingreifendsten jener Reformen, welche der Thunsche Orga-

Digitized by Google

niſationsentwurf für die Gymnasien traf, mit völliger Klarheit erkannt und beantragt worden. Daſs jedoch diese Gutachten nicht praktisch verwertet wurden, hatte darin seinen Grund, daſs eine Reform der Gymnasien ohne gleichzeitige Reform der philosophischen Kurse, d. i. der Universität, unausführbar war. Erst im Jahr 1845 ging man auch an diese Beratung und fand in Franz Exner den geeigneten Mann, die Sache dem Gelingen zuzuführen. Ihn zeichneten aus Schärfe der Auffassung, Sicherheit des Urteils, Weite des Blickes, ein offenes Herz für alles Edle und Groſse, eine seltene Kraft der Sprache und jene aus der Tiefe des Empfindens flieſsende abgeklärte Humanität, welche er durch das Gymnasium den leitenden Kreisen der Gesellschaft vermitteln wollte.

1802 als Sohn einer Wiener Beamtenfamilie geboren, wurde Exner schon 1831 Professor der Philosophie in Prag und erhielt sogar einen Ruf nach Bonn, dem er jedoch nicht folgte. In Prag knüpften sich auch die ersten Beziehungen zwischen Exner und Thun; am 1. April 1848 zum Ministerialrat des neuerrichteten Ministeriums für Unterricht ernannt, übergab er am 18. Juli desselben Jahres einen auf sämtliche Schulen, die Volks-, Mittel- und Hochschulen bezüglichen „Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich“ in 100 Paragraphen der Öffentlichkeit. Nach den Bestimmungen dieses Entwurfs wurde das Gymnasium, wie es noch jetzt besteht, zu einer achtklassigen, in eine Unter- und Oberabteilung zerfallende wirkliche Mittelschule, welche unter wesentlicher Benutzung der beiden klassischen Sprachen eine höhere Bildung gewähren und so zur Universität vorbereiten sollte. Der Unterricht wurde in die Hand von Fachlehrern gelegt. Die Organisation der Universitäten schloſs sich eng an jene Deutschlands an, sowohl „weil sie die bewährtesten sind, als auch weil der künftige Wechselverkehr zwischen ihnen und den österreichischen Universitäten es fordert“. Als Aufgabe der Universitäten wurde bezeichnet „die Pflege der allgemeinen Wissenschaften um ihrer selbst willen und somit nach ihrer ganzen Breite und Tiefe“. Die nächste Folge dessen war die Schaffung der philosophischen Fakultät.

Am 22. August 1849 wurde Thun zum Minister für Kultus und Unterricht ernannt und wenige Monate früher war die Berufung von Hermann Bonitz als Professor der klassischen Philologie an der Universität Wien erfolgt. An Bonitz gewann die Unterrichtsverwaltung den in diesem entscheidenden Stadium einer durchgreifenden Umbildung unentbehrlichen Vermittler mit der Lehrerwelt, sie gewann einen unermüdlichen Verteidiger gegen Bedenken und Angriffe Wohl- und Übelwollender, wie sie die Neuheit der Einrichtungen notwendig hervorrief. Zu diesem Zwecke wurde die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ begründet. Der Mann aber, der den Ideen Exners und Bonitz' freie Bahn schuf, war doch nur Thun, der im Verlaufe der Monate August bis Oktober 1849 bewirkte, daſs das provisorische Gesetz über die Prüfung der Kandidaten des Lehramts und insbesondere der „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“ die allerhöchste Sanktion erhielt, und jene Gesetze schuf, die den österreichischen Universitäten die Einrichtungen der deutschen gaben. Um diese drei hochverdienten Männer zu ehren, entstand das von Meister Kundmann entworfene Denkmal, das in dem herrlichen Hause errichtet werden konnte, das Österreichs edler Kaiser der Wissenschaft gebaut hat als

Digitized by Google

ein weithin strahlendes Abbild des Aufschwunges, den Wissenschaft und Kunst unter seinen Auspicien gefeiert haben.

Die Rede, welche in wahrhaft künstlerischer Weise allseitig orientierende Streiflichter auf die Geschichte des höheren Unterrichts in Alt- und Jung-Österreich zu werfen verstand, wurde beifälligst aufgenommen und allgemein wurde es freundlichst begrüſst, als jedem Anwesenden beim Verlassen des Saales ein Exemplar der gedruckten Rede überreicht wurde.

Der Einladung des Rektors und akademischen Senats folgend, begab sich hierauf die Versammlung in den Arkadenhof zur Enthüllung des Thun-Exner-Bonitz-Denkmals. Die Enthüllungsfeier wurde eingeleitet durch einen von Dr. Schaumann gedichteten, von Weinwurm in Musik gesetzten „Festchor“, der von dem akademischen Gesangvereine vorgetragen wurde.

Als Hausherr ergriff nun Rektor magnificus Hofrat Ludwig das Wort und erklärte im Namen der akademischen Gemeinde, das von Künstlerhand geschaffene Werk in seine Obhut nehmen zu wollen. Nachdem er allen denjenigen Männern gedankt hatte, die an dem Zustandekommen des schönen Werkes besonders mitgewirkt, insbesondere den Manen des verewigten Miklosich, dem Unterrichtsministerium, den Professoren Kundtmann und Niemann (von ersterem stammt der figurale, von letzterem der ornamentale Schmuck des Denkmals), brachte er auf Se. Majestät den Kaiser, den Förderer von Kunst und Wissenschaft, der auch die durch das Denkmal verewigten Männer an den Platz gestellt habe, wo sie so erfolgreich wirken konnten, ein dreimaliges „Hoch“ aus, das von der Versammlung begeistert erwidert wurde. Die Intonierung der Volkshymne durch die anwesende Militärkapelle bildete den Schluſs der sinnigen Enthüllungsfeier, an die sich auch die Enthüllung der drei Gedächtnistafeln, auf denen die Namen sämtlicher (783) Rektoren der Wiener Universität prangen, anschloſs. Sie enthalten auſser diesen auf der Stirnfläche in wenigen Worten die Hauptstadien der Entwickelung der Universität von ihrer am 12. März 1365 durch Herzog Rudolf IV. erfolgten Gründung bis zum Jahre 1884, da die Universität ihr jetziges Heim bezog.

Hierauf kehrte die Versammlung in den Festsaal zurück, und nachdem die unterbrochene Sitzung wieder aufgenommen worden war, hielt der zweite Präsident, Regierungsrat von Egger-Möllwald, den seit der Münchener Philologenversammlung verstorbenen Teilnehmern einen Nachruf. Er gedachte insbesondere des am Vortage dieser Feier verstorbenen groſsen österreichischen Staatsmannes Anton R. v. Schmerling, der 1861 als Staatsminister der in Frankfurt tagenden Philologenversammlung den Festgruſs aus Österreich sandte und durch 28 Jahre als Kurator der Theresianischen Akademie in Wien für Erziehung und Unterricht segensreich wirkte, und des ehemaligen österreichischen Unterrichtsministers Hasner, des Schöpfers des Volksschulgesetzes; weiters beklagte er das Hinscheiden folgender Männer der Wissenschaft und Schule: Heräus, Zarncke, Riemann, Classen, Nauck, Westphal, L. Schmidt, Kaspari, Lexer, J. Zingerle, Maurenbrecher, Gindely, Wieseler u. a.

Bei der darauf folgenden Wahl der Schriftführer wurden als solche nominiert: Arthur Schneider-Leipzig, Schwab-München, Engelbrecht-

Digitized by Google

Wien (als Ersatzmann für diesen fungierte Zöchbauer-Wien) und Hoppe-Wien.

Professor Conze-Berlin lud hierauf zu den Sitzungen der Delegierten zur Beratung über die Verwertung der Archäologie im Gymnasialunterricht ein.

In die Kommission zur Bestimmung des nächsten Vorortes für die Philologenversammlung wurden gewählt v. Christ-München, Diels-Berlin, Jäger-Köln, Usener-Bonn.

Es folgte nunmehr der Vortrag des Geheimrats Usener-Bonn: „Über vergleichende Sitten- und Rechtsgeschichte". Das klassische Altertum ist beschlossen in zwei Völkern von einer so reichen, vielseitigen und mustergiltigen Entwickelung, daſs die Wiederentdeckung dieser Kultur den modernen Völkern am Ausgang des Mittelalters eine Erneuerung aller Künste und Wissenschaften, ja der gesamten Weltanschauung bedeutet hat. Die philologische Wissenschaft hat diese Schätze gehoben und vermittelt und an ihr wurde zum ersten Mal der Inbegriff der modernen Geschichtswissenschaft in der ganzen Ausdehnung ihres Querdurchschnittes (griechisches und römisches Altertum) anschaulich. Die tiefere Ergründung der Details führt über die Schranken des Fachwerkes hinaus zu allgemeinen, centralen Aufgaben. Sowie von der anatomischen und physiologischen Untersuchung des Menschens seitens der Medizin eine vollständige Umgestaltung der Zoologie und dadurch auch der Botanik ausgegangen ist, hat die klassische Philologie die Grammatik, Metrik, Litteratur- und Kunstgeschichte überhaupt geschaffen und demnach der geschichtlichen Wissenschaft wesentliche Dienste geleistet.

Redner sucht nun die Beziehungen der klassischen Philologie zur vergleichenden Sitten- und Rechtsgeschichte darzuthun, indem er die Bedeutung des Wortschatzes hervorhebt. „Der Wortschatz ist das groſse Buch, in dem die ganze geistige Geschichte des Volkes, wenn auch nicht von den frühesten, doch von sehr frühen, um Jahrtausende über die bezeugte Geschichte zurückliegenden Anfängen an bis zur Vollendung eingetragen ist. Wer dies Buch zu lesen verstände, zu lesen als geschichtliches Denkmal, vor dem läge die ganze Entwickelung des Volkslebens von dem einfachen Familienverband bis zu den ausgebildetsten Formen staatlicher Verfassung, der Kultur von der Nomadenstufe, der Viehzucht und der Erfindung des Feuers bis zu der Höhe eines verfeinerten Luxus, des Geistes von den ersten tastenden Versuchen an der Sinnenwelt bis zu dem höchsten Flug nach dem Unendlichen". Adalbert Kuhn und Jakob Grimm haben ältere geschichtliche Zustände durch Wortvergleichung erschlossen, und geschichtliche Belebung und Verwertung des Wortschatzes bezweckt die Sprachvergleichung. Was wir aber nicht schon wissen und kennen, das können wir durch das bloſse Wort nicht lernen. Ohne eine Anschauung des alten Brauches würden wir nie wissen, wie *συντίθεσθαι* obligare, contrahere oder *συνιέναι* und conicere zu ihrer abgeleiteten Bedeutung kommen. Wir müssen also von der Sache, nicht vom Wort ausgehen und die geschichtlichen Erscheinungen um ihrer selbst willen verfolgen, vorab in der vergleichenden Sitten- und Rechtsgeschichte. Der Gegenstand dieser Wissenschaft ist die Entstehungsgeschichte der sittlichen Lebensordnungen, der Institutionen, durch welche das Leben des Einzelnen, der Familie, der Gemeinde, des Stammes sich regelt, und somit auch der sittlichen Begriffe. Sitten- und Rechtsgeschichte ist als Einheit zusammen-

Digitized by Google

zufassen, weil das gewachsene Recht der objektiv gestaltete Ausfluſs der Sitte ist.

Vergleichende Wissenschaft auf dem Gebiete der Geschichte verfolgt ein bestimmtes Ziel: aus Übereinstimmung und Abweichung verwandter Völker ältere, jenseits der bezeugten Geschichte liegende Stufen herzustellen und das Werden fertiger Erscheinungen zu erklären.

Beispiel: Zur Ausstattung jedes attischen Gerichtshofes gehörte ein kleines Heiligtum des Heros Lykos, und die Verbindung dieses Lykos mit den Gerichtshöfen ist innerhalb der attischen Überlieferung ein ganz vereinzelter Rest alter Einrichtungen und Anschauungen. Usener weist nach, daſs darin die bei verschiedenen Völkern sich findende Anschauung zum Ausdruck kommt, daſs das Licht der Sonne, die alles sieht, alles weiſs und alles zeigt, unerläſslich war für die Auffindung der Wahrheit und des Rechts. Das Gericht war also zu Athen folgerecht unter den Schutz des Lichtgottes, des Lykos, gestellt.

Man wuſste in gleicher Weise die Symbolik des altitalischen Ritus der Stadtanlage (Ziehen einer Furche mit dem Pfluge, dem ein Rinderpaar vorgespannt war) bisher nicht zu deuten. Usener deutet den italischen Furchenzug dahin, daſs er von der künftigen Stadt das Übel, sei es in Gestalt von Pest und Verderben bringenden Dämonen, sei es von menschlichen Feinden, abhalten solle. Er verweist auf einen Gebrauch der Bewohner des russischen Dorfes Kamenka, die zu Zeiten einer Viehseuche (1885) sieben jungfräuliche Mädchen als Gespann vor einer Pflugschar, die ein fleckenloser Jüngling zu lenken hatte, gehen und um das Dorf eine Furche ziehen lieſsen, welche nach ihrem Glauben die Seuche nicht zu überschreiten vermöge.

Es sind aber ältere Zustände bei den Griechen und Römern viel weniger rein und deutlich zu erkennen, als bei den in die Geschichte weit später eingetretenen nordeuropäischen Völkern, den Germanen, Lithauern und Slaven, denn sie verharrten selbst noch im Mittelalter auf einer Kulturstufe, welche von Griechen und Römern längst überwunden war, wo ihre selbstbezeugte Geschichte begann.

Namentlich dem germanischen Recht muſs man für die vergleichende Sitten- und Rechtsgeschichte dieselbe maſsgebende Bedeutung beimessen, wie sie das Sanskrit für die vergleichende Sprachforschung besitzt. Und hierfür reichen die Quellen (Rechtsordnungen, Weistümer, Kapitularien, Volksrechte) bis zum 5. Jahrhundert zurück und können ergänzt werden durch zahlreiche Züge hohen Altertums, wie sie die Rechtsquellen der Skandinavier, Friesen, Angelsachsen, Vläminge bewahren. Natürlich müssen auch die anderen Völker berücksichtigt werden. Die Südslaven geben uns die klarste Vorstellung von der alten Hausgemeinschaft und der Blutrache, die Russen von der Landgemeinschaft. Selbst bei Griechen und Italikern tritt mancher Zug frisch hervor; und das wichtigste ist, daſs wir hier, in Erinnerung einer Zeit, wo der nationale heidnische Glaube noch volle Kraft besaſs, meist in der Lage sind, den sakralen Hintergrund zu erkennen, ohne den ursprünglich keine Ordnung des sittlichen Lebens denkbar war.

Redner ging nunmehr darauf über, durch Darstellung einer besonderen Gruppe von Erscheinungen diese allgemeinen Erörterungen klarer zu machen. Er wählte hierzu die Institution der Genossenschaften der noch unverheirateten jungen Leute, Junggesellenvereine oder Burschenschaften. Überall bei

Digitized by Google

den europäischen Völkern, vielleicht mit Ausnahme der slavischen Stämme, begegnet man der Erscheinung, daſs die heranwachsende männliche Jugend in festgeschlossenen, straff gebundenen Vereinen sich selbst zur Ordnung und Sittlichkeit erzog, besonders im deutschen Land, wo sie sich bis auf unsere Tage in Dorfgemeinden erhalten hat. Die geschlossenen Verbände der ἔφηβοι, νέοι und iuvenes (σύνοδοι τῶν νέων, collegium iuvenum) mit ihren zusammenhangslos überlieferten gesellschaftlichen und religiösen Einrichtungen wurden beleuchtet durch Züge aus dem deutschen Junggesellenverbandsleben bei den Sachsen Siebenbürgens, in der alten Grafschaft des Hochstifts Freising (Bubenbrüderschaft zu Mittenwald), bei den Franken und Thüringern, in Hessen und Nassau, am Niederrhein, und hierbei ergab sich der glänzende Beweis, wie fruchtbar die vergleichende Sittengeschichte für die Wissenschaft sei.

Reicher Beifall lohnte die Ausführungen des berühmten Gelehrten. Hierauf erfolgte die Schlieſsung der Hauptsitzung und die Konstituierung der einzelnen Sektionen.

Um 3 Uhr nachmittags desselben Tages fand das Festmahl im Grand Hôtel statt, an dem fast 300 Mitglieder teilnahmen. In dem prächtig dekorierten Saale waren die Büsten Ihrer Majestäten des Kaisers von Österreich und des deutschen Kaisers aufgestellt, die Tafelmusik besorgte eine Militärkapelle und für die gastronomische Zufriedenheit der Gäste sorgte die renommierte Hôtelküche aufs beste. Als ein von den meisten nicht ungnädig aufgenommener Verstoſs gegen die Traditionen der Philologentag-Bankette muſs es bezeichnet werden, daſs die Getränke, vom bescheidenen, aber so schmackhaften Bier bis zum perlenden Schaumwein, den Teilnehmern à discretion zur Verfügung gestellt wurden.

Den ersten Toast sprach Präsident v. Hartel. Gedenkend der ersten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien vor 35 Jahren, hob er hervor, wie beispiellos sich seither das gesamte Unterrichtswesen in Deutschland und Österreich entfaltet habe trotz Kriegsnot und innerer Trübsal. Daſs Wissenschaft Macht sei und diese Macht durch die Schule frei und fruchtbar werde für die Wohlfahrt der Völker, sei der werkthätige Glaube der Regierungen gewesen. In diesem Glauben seien für alle Richtungen des Wissens niedere und höhere Schulen gegründet, neue Universitäten geschaffen, alte Universitäten mit neuen Lehrmitteln, Seminarien, Instituten ausgestattet, Expeditionen ausgerüstet, Sammlungen, Museen, Bibliotheken erbaut, gefüllt und für dies alles öffentliche Mittel aufgebracht worden wie nie zuvor. Und so sei ein groſsartiger Organismus des Bildungswesens entstanden, welcher in seinen vielverzweigten Formen, dem System der Blutgefäſse vergleichbar, dem Staatskörper frische Säfte zuführe, ihn belebe, erwärme, kräftige. Daſs man aber zahlreiche Genossen aus heteroglotten Ländern der österreichisch-ungarischen Monarchie und angrenzenden Staaten als liebwerte Gäste jetzt in Wien begrüſsen könne, sei ein sicheres Anzeichen, daſs das Bewuſstsein jener idealen Gemeinsamkeit höchster Kulturinteressen, die einst mit weitem staatsmännischen Ausblick Graf Leo Thun in seiner berühmten Tischrede auf der ersten Philologenversammlung in Wien gefeiert, weitere Kreise ziehe, gestärkt und vertieft durch das Vertrauen, daſs hier jene Freiheit walte, welche die Eigenart aller teilnehmenden Nationen ehre und achte. — Für diesen glücklichen Wandel der Dinge drängen

Digitized by Google

sich Worte der Dankbarkeit auf die Lippen und man müsse das Auge zu jenen emporheben, welche der Staaten Geschicke bestimmen und lenken. Der Redner gedachte nunmehr des Kaisers Franz Josef I. und Kaisers Wilhelms II., deren Namen man zusammen nennen dürfe als Hüter des Friedens, als Schirmherren jedweder edlen Arbeit ihrer Völker, und brachte auf die beiden Monarchen ein dreimaliges Hoch aus.

Der Huldigungstrinkspruch wurde mit stürmischem Enthusiasmus aufgenommen, die Musik intonierte das „Gott erhalte“ und „Heil Dir im Siegerkranz“, und die ganze Versammlung sang die beiden Hymnen stehend mit.

Der nächste Toast wurde von Direktor Jäger-Köln auf den Unterrichtsminister Freiherrn von Gautsch gesprochen. Redner würdigte die stillgeschäftige, zielbewuſste Arbeit der österreichischen Unterrichtsverwaltung im allgemeinen und ihres Chefs im besonderen. Die schweren Kämpfe und Gefahren, die Österreich in diesem Jahrhundert zu bestehen gehabt, habe die unverwüstliche Kraft des Staatswesens überdauert, gefördert durch den Geist wissenschaftlicher Arbeitskraft, der langsam schaffe, niemals ermüde. „Wir alle opfern aus einer Weiheschale den Unsterblichen“, rief der Redner, und an dieser Gemeinsamkeit wissenschaftlicher Arbeit und des Strebens nach Vervollkommnung des Schulwesens möge man treu festhalten, sowie an der Überzeugung, daſs nicht des Tages Nutzen, sondern, was unsterblich ist, den Wert bestimmt. Die Rede klang in ein Hoch auf Freiherrn von Gautsch aus.

In Vertretung des Ministers dankte dessen Sektionschef Rittner für die anerkennenden Worte des Vorredners und die allgemeine Zustimmung der Versammlung. Es sei erfreulich, daſs auch so viele Angehörige nichtdeutscher Zunge an der Versammlung teilnehmen, was dafür zeuge, daſs im Zeichen der Wissenschaft jede Schranke falle. Redner trank auf das Wohl der deutschen Philologen und Schulmänner.

Prof. Conze-Berlin sprach von der Schönheit Wiens, das einst im Panzergewande gesteckt und sich allmählich auch des engen Liniengürtels entledigt habe. Der Sinn jedes für Schönheit Begeisterten müsse sich an den herrlichen Bauten Wiens, die an das perikleische Zeitalter gemahnen, erheben und erfreuen. Er erhob sein Glas auf das Wohl der Stadt Wien.

Vizebürgermeister Dr. Grübl dankte für die der Stadt Wien dargebrachte herzliche Sympathie, würdigte die unerbittliche Strenge des deutschen Schulmeisters, die das Menschengeschlecht sittlich erziehe, und versicherte die liebwerten Gäste seitens der Wiener Bevölkerung der lebhaftesten Sympathieen. Er toastierte auf das Wohl der Festgäste.

Prof. Thewrewk v. Ponor-Budapest lieſs in lateinischer Rede den ersten Präsidenten Hofrat v. Hartel hochleben und Hofrat Lang-Wien gedachte als einer der vier Kandidaten, die nach den reorganisierten Unterrichtsplänen im Jahre 1849 ins Lehramt eingeführt wurden, des unvergeſslichen Bonitz und des ausgezeichneten Miklosich, der beiden Präsidenten der Philologenversammlung in Wien 1858, und trank auf die hochwichtige versöhnende Mission der Philologie.

Prof. Bormann-Wien machte aufmerksam, daſs es gerade heute 350 Jahre seit der Gründung des berühmten Gymnasiums von Schulpforta seien, der gefeiertsten der drei von Moriz von Sachsen gestifteten Fürstenschulen. Dort habe, wie der Redner, so auch Bonitz seine Knabenjahre zugebracht.

Digitized by Google

Unter allgemeiner Zustimmung beantragte er, dorthin ein Begrüſsungstelegramm abzusenden.

Nach diesen Reden war der offizielle Teil des Banketts vorüber, was nicht hinderte, daſs man noch lange in fröhlichster Stimmung zusammenblieb.

Um 8 Uhr abends empfing in den prunkvollen, mit herrlichen Teppichen und Blattpflanzen dekorierten Salons des Ministerpalais der Unterrichtsminister Freiherr von Gautsch die Mitglieder des Kongresses, die fast vollzählig erschienen waren, auſserdem aber auch sonstige illustre Gäste, wie die obersten Hofwürdenträger (Obersthofmeister Prinz zu Hohenlohe, Oberstkämmerer Graf Trauttmansdorff, Obersthofmarschall Graf Szecsen, Oberststallmeister Prinz Liechtenstein), die Minister (Ministerpräsident Graf Taaffe mit den Kabinetsmitgliedern Graf Falkenhayn, Marquis Bacquehem, Graf Schönborn, von Zaleski, Dr. Steinbach), Reichsfinanzminister v. Kallay und Graf Tisza, Vertreter des diplomatischen Korps, wie die Gesandten Graf Bray und Simics, das Präsidium des Herren- und Abgeordnetenhauses nebst zahlreichen Abgeordneten, die Statthalter Graf Kielmansegg und Graf Badeni, die Generalität (Marinekommandant Admiral Baron Sterneck, die Feldmarschallllieutenants Baron Handel, Graf Grävenitz, von Lehne, Hold) u. v. a., so daſs die Versammlung eine geradezu glänzende genannt werden muſs. Hatte der Minister bereits am Morgen dieses Tages durch seine glänzende Rede in der ersten Vollversammlung die anerkennende Bewunderung aller als Chef der Unterrichtsverwaltung geerntet, so gewann er Abends die Herzen aller als liebenswürdiger und zuvorkommender Hausherr, und die gastlichen Hallen des Ministeriums werden gewiſs allen Teilnehmern in angenehmer Erinnerung bleiben, zumal in ihnen die Unterhaltung durch keinerlei Zwang eingeschränkt war und gerade hier den Anwesenden sich die beste Gelegenheit bot, gesellschaftlich einander näher zu treten.

II. Vollversammlung.

Der zweiten Vollversammlung am 25. Mai präsidierte Regierungsrat von Egger-Möllwald. In derselben wurde zuerst das Telegramm verlesen, in dem der Kaiser von Österreich für die Huldigung der Festversammlung dankte. Es hatte folgenden bedeutsamen Inhalt: „Für die mir zugesandten warmen Worte herzlichen Dank mit dem Ausdruck lebhafter Befriedigung, daſs Wien abermals Zeuge sein kann der hochwichtigen, vielseitigen Thätigkeit einer so ansehnlichen Versammlung. Seien Sie überzeugt, daſs Ich deren Beratungen mit reger Teilnahme und dem Wunsche begleite, es möchte daraus für Beruf, Wissenschaft und gemeinsames geistiges Streben wesentlicher und dauernder Gewinn erwachsen. Franz Josef m. p.“ Vom deutschen Kaiser langte am folgenden Tage folgende telegraphische Erwiderung des an ihn gerichteten Huldigungstelegramms ein: „Seine Majestät der deutsche Kaiser lassen für den telegraphischen Gruſs der Versammlung deutscher Philologen bestens danken. Auf allerhöchsten Befehl v. Lucanus, Geheimer Kabinetsrat“. Es wurde ferner eine Anzahl weiterer Begrüſsungstelegramme verlesen und die Einladung des Direktors der k. k. Theresianischen Akademie, Hofrats Baron Pidoll, überbracht, die Anstalt zu besuchen. Die dortselbst geplante Aufführung von Jugendspielen, die einen Punkt des offiziellen Programms des

Digitized by Google

Kongresses bilden sollten, muſste aus Anlaſs des Ablebens des Kurators dieser Anstalt, R. v. Schmerling, unterbleiben.

Hofrat Schenkl-Wien überreichte ein Exemplar der „Studi italiani di filologia classica“ mit einer lateinischen Widmung an die Versammlung und einem Begleitschreiben von Prof. Vitelli, einem der Urheber der Sammlung, und würdigte die Verdienste Italiens um den Aufschwung der klassischen Studien.

Hierauf legte Regierungsrat v. Thallóczy namens des Reichsfinanzministers v. Kallay, der auch dem Ministerium für die Angelegenheiten Bosniens und der Herzegowina vorsteht, zwei Publikationen über Bosnien und die Herzegowina vor, die bereits oben unter den zur Verteilung gelangten Festschriften angeführt wurden.

Die „Wissenschaftlichen Mitteilungen aus Bosnien und der Herzegowina“ enthalten Berichte, Abhandlungen und Notizen aus dem Gebiete der Archäologie und Geschichte, Volkskunde und Naturwissenschaft, wobei mancherlei Bausteine zu einer Geschichte und Kulturgeschichte der fünf Perioden Bosniens (Herrschaft des illyrischen Stammes, römische Zeit, Zeit der Völkerwanderung, Zeitalter autochthoner slavischer Fürstentümer, türkische Oberherrschaft), zu anthropologischen und ethnographischen Studien geliefert werden. Die Gründung eines bosnisch-herzegowinischen Landesmuseums sollte der Wissenschaft und Kunst gewissermaſsen ein Heim bieten, und bereits seit vier Jahren besteht eine wissenschaftliche Zeitschrift, der „Glasnik“, der, viermal im Jahre erscheinend, die Wissenschaft und Kunst in Bosnien betreffende Abhandlungen und Notizen bringt. Um diese in der Landessprache geschriebenen Aufsätze dem groſsen europäischen Publikum zugänglich zu machen, wurden die „Mitteilungen“ geschaffen, dessen erstem Bande noch in diesem Jahre ein zweiter folgen soll. Das zweite Werk über die „Römerstraſsen in Bosnien und der Herzegowina“ stellt ohne Rücksicht auf Itinerarien und Spekulation der geschriebenen Nachrichten die thatsächlichen Spuren römischer Straſsen fest; der Verfasser Ballif ist Baurat, der mit groſsem Glück zuerst in Westbosnien, der Herzegowina und an der Drina die römischen Straſsen und Wege auf Grund von positiven Überresten erforscht hat und in Bälde einen zweiten Band seiner Forschungen zu liefern verspricht. Der Redner schlieſst mit dem Ausdrucke der Befriedigung, Publikationen jenes Landes vorgelegt zu haben, welches im Altertum das Gebiet der tiefsten Barbarei, im Mittelalter und in der Neuzeit als der Schauplatz unglückseligen Parteizwistes bekannt war, jetzt aber auch auf dem Gebiete moderner Wissenschaft, deren Basis doch die Antike ist, in die Reihe der Kulturländer einzutreten beginnt.

Präsident Hofrat v. Hartel dankt dem Redner und seinem Auftraggeber, Reichsfinanzminister von Kallay, und giebt der Hoffnung Ausdruck, daſs die Versammlung durch die vorausgegangenen Darlegungen erkannt habe, daſs Österreich-Ungarn die Kraft in sich habe, eine groſse Kulturmission mit Glück zu erfüllen.

Hierauf hielt Universitätsprofessor Brandl-Straſsburg einen Vortrag über „Byron und die Antike“. Bereits Goethe hat im zweiten Teil des Faust Byron als Euphorion hingestellt, als den Sohn des Faust und der Helena, d. h. der romantischen und der klassischen Poesie; das von Goethe so angedeutete Verhältnis Byrons zur Antike behandelte der Redner, weil man

Digitized by Google

in den wenigen Jahren seit der selbständigen Entfaltung der romanischen und englischen Philologie immer lauter die Parlierfähigkeit und Landeskunde fordere und darüber das eigentliche Ziel jeder Philologie, die Erklärung und Neubelebung der groſsen Schriftsteller, vergesse. Gewiſs sei ein Shakespeare-Gelehrter, der ein trauriges Englisch radebreche, lächerlich, und der Dickens-Erklärer, dem London ferngeblieben ist, unberufen, aber aus der Litteraturgeschichte sei erst das wissenschaftliche Studium der modernen Sprachen hervorgegangen. — Byrons erste poetische Anregungen waren romantische: seine Mutter war eine Schottin, vom zweiten bis zehnten Lebensjahre war er in Schottland aufgewachsen und dort hat er die Volksballaden, Ossian, Burns aus erster Hand bekommen und sie auch begeistert nachgeahmt. Erst als Byron als Gymnasiast nach Harrow kam, trat er in klassische Kreise ein. Von jeher hat England die Alten, besonders die Lateiner, nicht bloſs studiert, sondern auch in sein nationales Leben zu verschmelzen getrachtet. Sämtliche Litteraturgattungen, in denen die Engländer sich auszeichneten, lassen sich auf römische Quellen und Vorbilder zurückführen, mit einziger Ausnahme der Balladen. Als den Kern aber und die Hauptgrundlage des englischen Klassizismus muſs man die Lehrmethode ansehen, nach der man in England in die alten Sprachen eingeweiht wurde. Seit der Renaissance hat der englische Schulmeister wenig auf Grammatik gegeben und desto mehr auf die Lektüre; „der gefesselte Prometheus“ des Äschylus wurde zu Harrow im Jahre dreimal gelesen', auf den englischen Universitäten hat man nie aufgehört, klassische Dramen zu spielen. Byron las in Harrow Euripides, Anakreon, Catull, Tibull, ja selbst Eutrop, Arrian und Strabo. Hier keimte in ihm die Sehnsucht nach hellenischer Schönheit auf, die sich von Jahr zu Jahr um so heftiger geberdete, je weniger England mit seinem nordischen Himmel und geschäftig ernsten Menschenschlag ihm dafür Ersatz bieten konnte. Endlich konnte er sie befriedigen: er ging über Spanien nach Albanien, kam nach Aktium, nach Delphi und Athen, selbst nach Kleinasien und Smyrna. Die Eindrücke dieser Reise waren so nachhaltig, daſs Byron, nach England zurückgekehrt, durch einige Jahre nicht müde ward, Romanzen mit griechischem Schauplatz zu dichten. Zu einer vollen Erfassung antiker Poesie und Kunst gelangte aber Byron erst später — durch Enttäuschungen politischer und privater Natur. Byrons politisches Ideal, Napoleon, von dem er wünschte, daſs er wie Sulla oder Diokletian sein Land heroisch rette und sich dann selbstlos zurückziehe, hatte sich nicht nur besiegen, sondern auch gefangen nehmen lassen, ohne nur verwundet zu sein. In der Ode auf Napoleon Bonaparte vergleicht er diesen mit Prometheus: der habe auch gegen den Himmel sich empört, dann aber vor dem Blitze des Zeus sich nicht gebeugt, sondern stolz zu fallen und unerschütterlich zu leiden gewuſst. Die zweite Enttäuschung brachte ihm das Gefühl bei, selbst eine Prometheusrolle zu spielen. Nach einer Reihe von Liaisonen war er endlich zu einer Vermählung geschritten, und gerade die Frau, mit der er es so redlich gemeint, wandte ihm plötzlich den Rücken; als er mit der gesellschaftlichen Sitte Frieden schloſs, nahm die Gesellschaft gegen ihren bisherigen Liebling Partei und zwang ihm moralisch zur Flucht nach dem Kontinent. Aus der darauf folgenden Zeit stammt die Ode „Prometheus“, „Manfred“, „Kain“. Helden aus der „prometheischen Schule“, der typische Ausdruck des Sturms und Drangs; die Antike hatte dem modernen Dichter

Digitized by Google

für sein neuartigstes Fühlen und Wollen das schöne Symbol geliehen. Die Episode von Don Juan und Haidee basiert auf der Episode von Odysseus und Nausikaa bei Homer. An den Hauptwendepunkten von Byrons Empfinden und Dichten stehen griechische Meilensteine, und wie der Schluſsstein in einem Gewölbe wirkt es, daſs Byron für die Befreiung Griechenlands in den Kampf zog und dabei auf hellenischem Boden gestorben ist.

Redner schloſs: „Byron mag als charakteristisches Beispiel dafür dienen, wie gewaltig der antike Einfluſs bei unsern westeuropäischen Nachbarn gewesen ist, und zwar gewöhnlich da, wo sie die schönsten Leistungen hervorgebracht haben. Diese Überzeugung wird sich um so mehr ausbreiten, je besser vorgebildete Studierende sich den modernen Sprachen widmen und je historischer die Methode ihrer akademischen Weiterbildung ist. Es hat mich daher gewundert, daſs der Herausgeber der „Preuſsischen Jahrbücher" vor kurzem eigenhändig zur Feder griff, um wörtlich den Satz aufzustellen: „Wird erst ernste Arbeit auf Englisch und Französisch verwandt, so sind Lateinisch und Griechisch ganz verloren". Wie ängstlich! Im Gegenteil: nur der oberflächliche, utilitaristische Betrieb der neueren Sprachen trägt allen Fluch und Dünkel des Halbwissens an sich. Der wissenschaftliche Romanist und Anglist kann nicht anders, als dem Altertum einen noch lebendigeren Kontakt mit der Gegenwart vermitteln. Die Neuphilologie vermag am besten darzuthun, daſs das Gebiet der klassischen Philologie, wenn man sie als die Wissenschaft vom antiken Geist auffaſst, nicht bloſs bis 500 n. Chr. reicht, sondern ununterbrochen bis auf den heutigen Tag".

Hierauf legte Universitätsprofessor Gomperz-Wien seine Ausgabe der neuentdeckten Bruchstücke aus der Hekale des Kallimachos vor. Die Fragmente sind auf einer Holztafel geschrieben, die aus einem egyptischen Grabe stammt und jetzt der Sammlung der Papyrus Erzherzog Rainer einverleibt ist. Durch diese Publikation wird der Bestand des gefeierten Meisterwerks des Altertums mehr als verdoppelt: während wir früher nur zusammenhangslose Verse, höchstens in Gruppen von zwei und drei hatten, liegen jetzt Reihen von 10—15 Versen vor. Der kurze beigegebene Kommentar soll nur die fundamentalen Thatsachen vor das Auge des Lesers stellen, das weder durch unnötige Minutien noch durch einen hypothetischen Oberbau verwirrt werden soll.

Professor Diels-Berlin beantragte hierauf die Absendung eines Danktelegramms an Erzherzog Rainer, nicht nur dafür, daſs er diese Publikation ermöglicht habe, sondern für sein unermüdliches Wirken auf diesem Felde, was unter lebhafter Zustimmung zum Beschluſs erhoben wurde.

(Fortsetzung folgt.)

Digitized by Google

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

19. Hauptversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck, abgehalten in Frankfurt am Main am 2. Mai 1894.

Die Verhandlungen begannen um $9^1/_2$ Uhr in der festlich geschmückten Aula des Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums. Der Vorsitzende des Ortsausschusses, Gymnasialdirektor Prof. Dr. Hartwig-Frankfurt a. M., eröffnet die Versammlung, indem er darauf hinweist, daſs jetzt gerade zwei Jahrzehnte vergangen seien, seit der Verein von Lehrern höherer Lehranstalten in Frankfurt seine Hauptversammlung abgehalten habe. Vieles sei inzwischen anders geworden auf dem Gebiete des höheren Schulwesens: es hätten hier nicht nur die Organisationsfragen, sondern auch die Personen gewechselt. Um so mehr freue es ihn, gerade den Vorsitzenden jener vor 20 Jahren hier abgehaltenen Versammlung, Geh. Regierungsrat Dr. Eiselen, auch heute wieder unter den Anwesenden zu erblicken und ebenso einen von den damaligen Referenten, Gymnasialdirektor Dr. Pähler-Wiesbaden. Die einzige völlig konstante Gröſse aber in der Flucht der Erscheinungen sei Prof. Valentin-Frankfurt: wie er damals als Festwart seines Amtes gewaltet, so sei er auch heute wieder als solcher thätig. Redner heiſst sodann alle Erschienenen herzlich willkommen, besonders die Gäste, welche der Einladung des Vereins Folge geleistet haben: Geh. Regierungsrat Dr. Lahmeyer als Vertreter des Kgl. Prov.-Schulkollegiums, Stadtrat Dr. Grimm als Vertreter des Frankfurter Magistrats, die Universitätsprofessoren Dr. Stengel, Niese, Freiherr von der Ropp, Schröder, Wissowa und Schulze als Vertreter der Universität Marburg. Es gereiche ihm zu groſser Genugthuung, zu sehen, daſs die Universität der Provinz durch das Erscheinen dieser Herren ihr Interesse an den höheren Schulen bekunde; denn Universität und höhere Schulen seien ja auf einander angewiesen und müſsten Hand in Hand arbeiten. Die höheren Schulen besorgten den Rohbau der Bildung, die Universität die feinere Arbeit; beide seien gewissermaſsen Bewohner desselben Hauses, in welchem die Universität die Beletage, die höheren Schulen das Erdgeschoſs innehätten. Darum sei es angemessen, wenn beide mit einander stets freundschaftliche Beziehungen unterhielten.

Sodann gedenkt der Vorsitzende der im Laufe des letzten Jahres verstorbenen Vereinsmitglieder; die Versammlung ehrt ihr Andenken durch Erheben von den Sitzen. Darauf erklärt er, es sei zwar in den Versammlungen des Vereins üblich, daſs der jedesmalige Vorsitzende des Ortsausschusses

Digitized by Google

einen Überblick über die Geschichte der Anstalt, in deren Räumen man gerade tage, gäbe. Aber das Kaiser-Friedrichs-Gymnasium zu Frankfurt sei das jüngste der Monarchie: es habe daher noch keine Geschichte. Deshalb habe er sich ein anderes Thema ausersehen, die Geschichte der Maturitätsprüfung.

Die Reifeprüfung habe zwar ein ziemlich kurzes Dasein, da sie erst etwas über 100 Jahre alt sei; aber doch habe sie bereits manchen Häutungsprozeſs durchgemacht. Ihre Vorgeschichte lasse sich zurückführen bis in die Reformationszeit: bereits Luther fordere 1520 in seiner Schrift „An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung“, daſs nur die Tüchtigsten und am besten Vorbereiteten sich dem Studium der Theologie widmen sollten; aber der nächste Schritt sei erst spät gethan. Amos Comenius habe die Forderung aufgestellt, daſs am Schlusse der klassischen Schulen eine Prüfung der Geister vorgenommen werde, um festzustellen, welche Zöglinge sich mehr für einen praktischen Beruf, welche mehr für das Studium der Wissenschaften eigneten. Aber das seien vorderhand fromme Wünsche ohne praktische Folgen gewesen. Erst die Erfahrung, daſs gar zu viele für das Studium völlig ungeeignete Elemente auf den Universitäten zusammenströmten, habe in Preuſsen die Verordnung vom 25. August 1708 hervorgerufen, wonach jeder, der die Immatrikulation auf einer preuſsischen Universität nachsuchte, seine Befähigung durch ein Zeugnis der Schule, auf der er seine Vorbildung erhalten, oder durch eine Prüfung vor dem Dekan der Fakultät, der er angehören wollte, nachweisen sollte, damit nicht so viele Söhne von Bürgern und Bauern sich zum Universitätsstudium drängten. In Nassau-Weilburg habe man 1699 von jedem, der zur Universität abgehen wollte, eine Valediktionsrede verlangt; eine landgräflich hessische Verfügung aus derselben Zeit habe die Bestimmung getroffen, daſs die Söhne der „herrschaftlichen Livreebedienten“, der Bürger und Bauern, nur mit Erlaubnis des Ministeriums, die an einen Nachweis der Vorbildung geknüpft wurde, studieren dürften. Ein eigentliches Examen sei in Preuſsen erst durch das Wöllnersche Edikt 1788 festgesetzt worden. Aber anfangs seien die Bestimmungen sehr unklar, die Praxis sehr ungleich, die Willkür sehr groſs gewesen. Die gleichen Übelstände hätten sich bei den Prüfungen auf der Universität vor den Dekanen der Fakultäten gezeigt. Darum sei 1812 eine genauere Instruktion für die Abhaltung der Reifeprüfung in Preuſsen ausgearbeitet worden. Aber selbst jetzt habe man sogar die mit dem Zeugnis der Unreife entlassenen Schüler noch zur Immatrikulation zugelassen. Und aus einer zu weit gehenden Scheu vor der Freiheit des Einzelnen, seinen Sohn der Universität zuzuführen, habe man das Zeugnis der Unreife selbst Leuten erteilt, die vom Griechischen gar keine Ahnung gehabt hätten, ebensowenig von Mathematik und Geschichte, und vom Latein oft nicht mehr als die Buchstaben gekannt hätten; solche Ignoranten hätten dann als akademische Bürger paradieren dürfen. Noch weiter hätten oft die Dekane auf den Universitäten die Milde getrieben. Und der Zudrang zur Universität sei damals um so gröſser gewesen, weil die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst an die Immatrikulation geknüpft gewesen sei. Solche Zustände hätten dringend der Abhülfe bedurft, welche durch die Reifeprüfungsordnung vom 12. Juni 1834 getroffen sei, worin die Prüfung auf alle Gymnasialfächer ausgedehnt wurde; die mündliche Prüfung habe sich auf zehn, für Philologen und Theologen auf elf verschiedene Nummern

Digitized by Google

erstreckt. Damit sei der Höhepunkt der Anforderungen erreicht worden. Trotzdem seien die Klagen über die mangelhafte Vorbildung der Studierenden nicht verstummt. Alsbald aber hätten auch auf Lorinsers Anregung hin die Klagen über die Überbürdung begonnen. Zwar hätte das preuſsische Ministerium dieselben durch Erlaſs vom 24. Oktober 1837 als unbegründet zurückgewiesen; aber bald habe sich unter dem Einflusse der öffentlichen Meinung eine rückläufige Bewegung geltend gemacht, ja in der Landesschulkonferenz von 1849 sei sogar die gänzliche Aufhebung der mündlichen Reifeprüfung beantragt, aber nicht beschlossen worden. Bemerkenswert sei, daſs Jakob Grimm sich vom Standpunkte der Freiheit des Individuums gegen die Reifeprüfung ausgesprochen habe: denn man müsse jedem, der den Wunsch in sich trage, die Universität zu besuchen, dies auch gestatten; die Staatsprüfungen am Schlusse der Universitätsstudien böten dem Staate genügende Garantieen dafür, daſs keine unfähigen Elemente in die für Studierte bestimmten Stellungen eindrängen. Der nächste Schritt auf dem Wege der Erleichterung der Prüfung sei durch die Prüfungsordnung von 1856, welche bis 1882 in Kraft geblieben sei, gethan worden: aus der mündlichen Prüfung sei entfernt die Prüfung in der Litteraturgeschichte, der philosophischen Propädeutik, im Französischen, in der Physik und Naturkunde; die Dispensation von der ganzen mündlichen Prüfung sei bei guten Klassenleistungen und gutem Ausfall der schriftlichen Prüfung gestattet worden. Eine weitere erhebliche Erleichterung habe die Prüfungsordnung vom 27. Mai 1882 gebracht, da durch diese die grammatische Prüfung im Griechischen und Französischen an den Schluſs der Obersekunda verlegt worden sei. Noch bedeutend gröſsere Erleichterungen seien durch die neue Ordnung der Reifeprüfungen von 1891 festgesetzt worden, indem die Prüfung ausschlieſslich auf den Unterrichtsstoff der Prima beschränkt und die weitgehendsten Dispensationen von der mündlichen Prüfung zugelassen seien. Jetzt sei das Minimum der Anforderungen erreicht. Allerdings seien bloſs die Schüler erleichtert, nicht die Lehrer; denn daſs man noch jetzt, trotz der fast gänzlichen Beseitigung des grammatischen Unterrichts im Lateinischen von Obersekunda ab, verlange, der Lehrer solle seine Schüler soweit bringen, daſs sie in der Reifeprüfung noch ein lateinisches Extemporale schreiben könnten, komme ihm gerade so vor, als wenn man verlangen wollte, daſs ein Künstler ohne die nötige Zeit und ohne Handwerkzeug aus einem Stück Marmor doch ein Kunstwerk herstellen solle. Die Entwickelung der Reifeprüfung zeige also eine aufsteigende Linie bis 1834, dann Sinken von Stufe zu Stufe. Er hoffe, daſs das letzte Wort noch nicht gesprochen sei; würden die Ergebnisse schlecht, so würde man hoffentlich noch eine recht ideale Reifeprüfungsordnung bekommen.

Darauf erhielt Stadtrat Dr. Grimm-Frankfurt a. M. das Wort. Er übermittelt der Versammlung den Dank der städtischen Behörden für die Einladung zu derselben und betont, die städtischen Schulbehörden Frankfurts seien bestrebt, für die Jugendbildung möglichst günstige Vorbedingungen zu schaffen; daher habe Frankfurt unter 42 Städten von über 50000 Einwohnern die höchsten Aufwendungen für die Schulbildung und die geringste Schülerzahl auf jeden Lehrer. Gerade das höhere Schulwesen blühe in Frankfurt ganz auſserordentlich: in den übrigen Städten über 50000 Einwohner entfielen auf je 1000 Schüler durchschnittlich 165 Schüler höherer Schulen, in Frankfurt 290. Wie allen Bestrebungen, welche dem Wohle

Digitized by Google

der höheren Schulen dienten, so brächten die städtischen Behörden auch der heutigen Versammlung ihre volle Sympathie entgegen.

Es folgt die Verlesung der Präsenzliste, welche die Anwesenheit von 240 Teilnehmern ergiebt, aber leider ungebührlich viel Zeit in Anspruch nimmt.

Dann erstattet der Vorsitzende des ständigen Ausschusses, Prof. Dr. Weidenmüller-Marburg, den Jahresbericht über die Thätigkeit des ständigen Ausschusses im abgelaufenen Vereinsjahre und zugleich namens des verhinderten Kassierers die Rechnungsablage: danach gehören dem Vereine 53 Anstalten mit 505 Mitgliedern an. Auf Antrag des Ausschusses wird beschlossen, den Beitrag für das laufende Jahr auf 1,50 M zu erhöhen (bisher 1 M). Alsdann wird ein Rechnungsrevisor ernannt und, nachdem derselbe die Kassenrechnung richtig befunden, dem Kassierer Decharge erteilt.

In Anknüpfung an den Weidenmüllerschen Jahresbericht legt Geh. Regierungsrat Dr. Lahmeyer dar, in welcher Weise das Kgl. Prov.-Schulkollegium bei den in letzter Zeit zur Entscheidung gekommenen Fragen stets für das Wohl der ihm unterstellten Lehrer Sorge getragen habe. Wenn nicht alle Wünsche hätten erfüllt werden können, so z. B. die der ehemaligen kurhessischen Hülfslehrer und nassauischen Kollaboratoren auf Anrechnung ihrer Dienstzeit vor der Einverleibung in den preuſsischen Staat, so erkläre sich das durch die versagte Zustimmung des Finanzministeriums. Am übelsten seien die Lehrer höherer Schulen innerhalb seines Amtsbezirks bisher noch in Waldeck gestellt, da die waldeckschen höheren Schulen zwar unter preuſsischer Aufsicht stünden, aber die Mittel zur Unterhaltung von Waldeck gestellt würden; hoffentlich erfolge auch dort die seitens des Kgl. Prov.-Schulkollegiums angeregte Besserstellung in absehbarer Zeit.

Weiter erhält Realgymnasialdirektor Dr. Wittich-Cassel das Wort zur Begründung des Antrages: „Die 19. Hauptversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck richtet an den Vorort das Ersuchen, bei dem Herrn Unterrichtsminister dahin vorstellig zu werden, daſs dieser beim Herrn Kriegsminister dahin wirken möge, daſs für die Kandidaten des höheren Schulamts dieselbe Behandlung bez. der Wahlfähigkeit zum Reserve-Offizier stattfinde, wie bei den im Vorbereitungsdienste befindlichen Angehörigen der anderen akademisch gebildeten Stände". Er hebt hervor, daſs es den Seminar- und Probekandidaten versagt werde, zur Wahl zum Reserve-Offizier gestellt zu werden, während z. B. jeder Referendar ohne weiteres als wählbar angesehen werde. Darin liege eine durchaus ungerechtfertigte Zurücksetzung der im Vorbereitungsdienst für das höhere Schulamt begriffenen Kandidaten gegenüber den in gleicher Lage befindlichen Angehörigen anderer Berufsarten. Der Antrag wird einstimmig angenommen.

Auf Antrag des Vorstandes beschlieſst die Versammlung ferner, 300 M als Beitrag zur Thimm-Stiftung (zu Gunsten der Hinterbliebenen des verstorbenen Prof. Thimm in Tilsit) anzuweisen.

Nach diesen geschäftlichen Verhandlungen findet um 12 Uhr eine Frühstückspause statt; um 1 Uhr werden die Verhandlungen fortgesetzt. Gymnasialdirektor Dr. Reinhardt-Frankfurt a. M. hält seinen angekündigten Vortrag über „Die aus Ilias und Odyssee für die Schullektüre zu treffende Auswahl". Demselben liegen folgende Thesen zu Grunde:

Digitized by Google

1. Die Lektüre der gesamten Ilias und Odyssee ist für die Schule weder rätlich noch durchführbar.

2. Die Auswahl ist so zu treffen, daſs dem Schüler die Haupthandlung beider Gedichte im Zusammenhang vorgeführt wird.

3. Die episodenhaften Teile sind von der Haupthandlung auszuscheiden und getrennt vorzunehmen bezw. der Privatlektüre zu überweisen.

4. Die poetisch wertlosen Teile, die den späteren Überarbeitern angehören, sind von der Lektüre auszuschlieſsen.

5. Die neueren Ergebnisse der Homerforschung ermöglichen eine zweckmäſsige Scheidung zwischen Haupthandlung und Episoden, und sie müssen zu diesem Zwecke verwertet werden.

6. Die dargelegten Grundsätze gelten in gleicher Weise für die Lektüre des Originals in den Gymnasien, wie für die Lektüre der Übersetzung in den Realgymnasien und Realschulen.

7. Der beigefügte für das städtische Gymnasium in Frankfurt a. M. ausgearbeitete Lektüreplan kann als Anhalt für die Herstellung solcher Pläne empfohlen werden.

Verzeichnis der aus der Ilias zu lesenden Stellen.

1. Zusammenhang der Haupthandlung.

a) Für Unterprima:

		Zahl d. Verse:
Buch I	ganz	611
„ II	v. 1—52; 87—483 .	449
„ XI	v. 56—574	519
„ XII	ganz	471
„ XV	v. 592—746	155
„ XVI	(v. 419—697, Tod Sarpedons, können allenfalls ausgelassen werden)	866
„ XVII	v. 125—139; 426—458; 742—761	68
		3139

b) Für Oberprima:

		Zahl d. Verse:
Buch XVIII	ganz	617
„ XIX	v. 1-153; 276-424	302
„ XXI	ganz	611
„ XXII	ganz	515
„ XXIV	ganz	804
		2849

2. Episoden.

Buch III	Einzellied vom Zweikampf des Paris und des Menelaos . . .	461
„ IV	v. 1—250: Pandarosschuſs	250
Buch VI	v. 119—236: Begegnung des Glaukos und Diomedes	118
„	v. 236—529: Abschied Hektors von Andromache; Teil einer anderen Ilias, Situation vor dem Entscheidungskampf	294
„ X	v. 196—579 . . . (Doloneia).	384

Anmerkung: Auſserdem eventuell in Unter- oder Oberprima die aus der Haupthandlung der Odyssee ausgeschiedenen Stücke.

Digitized by Google

Verzeichnis der aus der Odyssee zu lesenden Stellen.

1. Zusammenhang der Haupthandlung.

a) Für Untersekunda:

		Zahl d. Verse:
Buch I	v. 1—79	79
„ V	v. 28—493	466
„ VI	ganz	331
„ VII	v. 1—55; 75—183; 228—230; 334—347 .	181
„ VIII	v. 1—21; 24—86; 532—586	139
„ IX	ganz	566
		1762

b) Für Obersekunda:

		Zahl d. Verse:
Buch X	v. 1—76; 133—399	343
„ XII	v. 144—453 . . .	310
„ XIII	v. 1—310; 344—410; 429—438	387
„ XIV	v. 1—173; 515—533	189
„ XVI	v. 1—29; 146—277; 452—459; 477—481	174
„ XVII	v. 1—30; 167—368; 411—424; 445—480	282
„ XVIII	v. 1—116	116
„ XXI	v. 1—434	434
„ XXII	v. 1—99; 297—501	304
„ XXIII	v. 1—309	309
		2848

2. Episoden.

Buch II	433 v.	Telemachie.
„ III	497 v.	Telemachie.
„ IV 1—624	624 v.	Telemachie.
„ XI (νέκυια) v. 1—224; 387—640.	478 v.	
	2032	

Anmerkung: Die Episoden der Odyssee sind gegebenen Falls zur Privatlektüre in Prima verwendbar.

Zur Begründung dieser Thesen führt der Vortragende Folgendes aus. Heutzutage erscheint es geradezu als selbstverständlich, daſs im Gymnasium die Lektüre Homers eine hervorragende Stellung einnimmt; aber vor 100 Jahren noch galt Homer keineswegs als obligatorischer Gegenstand der Schullektüre; so ist er z. B. im städtischen Gymnasium zu Frankfurt a. M. früher nicht gelesen worden. Ebensowenig findet sich Homer unter den zur Lektüre für die Gelehrtenschulen bestimmten Schriftstellern in der vom Landgraf Wilhelm VI von Hessen aufgestellten Schulordnung. Nur in Braunschweig-Lüneburg sowie in den sächsischen Fürstenschulen zu Grimma, Meiſsen und Schulpforta wurde er schon damals gelesen. Wie ist nun ein so vollständiger Wandel in den Ansichten über den Wert Homers als Schullektüre zu erklären? In erster Linie wirkte darauf hin der mächtige Aufschwung der deutschen Litteratur, die hohe Wertschätzung, welche die Homerischen Epen durch Herder, Goethe und Fr. Schlegel erfuhren. Von den Philologen ist es F. A. Wolf, der zuerst die Homerlektüre für die Schule gefordert hat, wie er auch der erste war, der die „Homerische Frage“ erörtert hat. Diese Homerische Frage steht jetzt im Mittelpunkte vieler wissenschaftlicher Erörterungen: mit Wolfs Prolegomena zum Homer beginnt eine neue Epoche der Wissenschaft; dieselben kritischen Grundsätze wurden nachher von den Germanisten auf die Kritik des Nibelungenliedes und seiner Entstehung über-

Digitized by Google

tragen. So ist es allmählich dahin gekommen, daſs die Kenntnis Homers als Anforderung für jeden, der zu den Gebildeten gezählt werden will, gilt. Freilich ist selbst jetzt noch die Homerische Frage nicht endgiltig gelöst; aber ein relativer Abschluſs ist erreicht, besonders durch die Forschungen Kirchhoffs und Nieses. Weder die Verteidiger der Theorie der Einzellieder, noch die Verteidiger der Einheit beider Epen sind durchgedrungen; heute ist die Ansicht die am meisten verbreitete, daſs die Epen zwar nicht aus lauter Einzelliedern entstanden, aber ebensowenig das Werk einer Dichterpersönlichkeit sind, sondern daſs jedes von beiden Epen aus einem Ring hervorgegangen ist, der die ursprüngliche dichterische Einheit enthält, und um den sich dann jüngere Ringe, wie beim Baume, nach und nach angesetzt haben. Eine Ur-Ilias und eine Ur-Odyssee sind als Kern aus den Epen herauszuschälen. Dieser Kern ist eine vollendete dichterische Konzeption. Die Ilias beginnt mit dem Streite des Oberkönigs mit seinem ersten Vasallen: der von Agamemnon gekränkte Achill zieht sich vom Kampfe zurück, er will den Griechen beweisen, wie nötig sie ihn haben. Der alte Dichter motiviert also: Achill ist der Sohn der Meerfrau Thetis; so steht er mit den Göttern in Beziehung, und diese unterstützen ihn auf Bitten seiner Mutter gegen Agamemnon. Nachdem Zeus dem Agamemnon den verderblichen Traum gesandt hat (2. Buch), der ihn zum Kampfe anspornt, muſste sofort der Kampf folgen, in welchem Agamemnon sich auszeichnet: diesen aber schildert erst das 11. Buch; die im 3.—10. Buche erwähnten Handlungen gehören sämtlich nicht zur Ur-Ilias, sondern sind störender Weise in den Zusammenhang der Haupthandlung eingeschoben. Daher muſs man sie aus diesem loslösen, um die Haupthandlung ungestört sich abwickeln zu lassen. Das 11. Buch enthält die Schilderung der entscheidenden Schlacht: Agamemnon selbst und einer nach dem andern von den übrigen Hauptbelden der Griechen werden verwundet und müssen vom Schauplatz abtreten; dann stürmen die Troer den weichenden Griechen nach, greifen die griechische Lagermauer an (12. Buch) und sind im Begriffe, Feuer an die Schiffe zu legen (15. Buch). Jetzt wird Achill für sein eigenes Schiffslager besorgt und entsendet den Patroklos zur Unterstützung der Griechen, indem er ihm streng anbefiehlt, sich auf die Vertreibung der Troer von den Schiffen zu beschränken. Patroklos aber überschreitet die ihm gesteckten Grenzen und fällt von Hektors Hand. So hat der Zorn Achills dazu geführt, daſs er selbst durch den Tod seines teuersten Freundes gestraft wird. Jetzt flucht er seinem unseligen Zorne, der dies Unheil über ihn gebracht habe. Das ist das tragische Moment in der Ilias. Die alte Tragödie ist nur eine Wiederholung dieses Grundgedankens der Ilias; aus ihr haben die Tragiker die Tragik gelernt. Die heilige Pflicht der Blutrache drängt jetzt bei Achill den Zorn in den Hintergrund; er ruht nicht eher, als bis er durch Hektors Tod die Seele des gefallenen Freundes versöhnt hat. Das ist die künstlerische Einheit des Gedichtes; das müssen wir daher unseren Schülern vorführen; alles, was nicht dazu gehört, ist auszuscheiden. Die Ausscheidung der zu dieser Ur-Ilias später hinzugedichteten Bestandteile ist freilich schwierig: es ist geradezu unmöglich, die verschiedenen Schichten des Epos von einander zu trennen, so sehr sind sie ineinander gearbeitet. Hier und da finden sich jedoch sehr deutliche Merkmale der Einfügung ursprünglich selbständiger Gedichte in den Rahmen der Ilias; so ist die Art, wie die Abschiedsszene zwischen

Digitized by Google

Hektor und Andromache im 6. Buch eingeführt wird, zu charakteristisch: mitten aus dem Getümmel der Schlacht mufs gerade Hektor, die Stütze der Trojaner, in die Stadt eilen, um seine Mutter Hekabe zu veranlassen, einen Bittgang der troischen Weiber zur Pallas zu veranstalten, als ob diese Aufforderung nicht ebensogut ein Bote hätte überbringen können; es dient lediglich als Vorwand, um die Begegnung Hektors mit Andromache zu motivieren, die ursprünglich in einem selbständigen Gedichte besungen war, dessen Handlung die Zeit unmittelbar vor dem Zweikampf des Hektor und Achilles zur Voraussetzung hatte; dies Gedicht ist nun in anderen Zusammenhang gebracht und zwar nicht gerade passend.

Sodann giebt der Vortragende eine Übersicht über die für Prima ausgewählten Stellen der Ilias nach der in seinem Verzeichnis (s. S. 661) festgestellten Reihenfolge.

Bei der Odyssee, fährt er fort, ist die Einheit des ursprünglichen Gedichtes viel klarer. Kirchhoff hat zuerst darauf hingewiesen, dafs ein gewisser Kunstgriff des Dichters bei der Anordnung des Ganzen vorliege: absichtlich versetzt uns der Dichter bei Beginn der Odyssee nicht an den Anfang der ganzen Handlung, sondern bringt dieselbe nur zu einem vorläufigen Abschlufs bei den Phäaken; dann erzählt der Held selbst seine früheren Schicksale; so macht deren Schilderung desto gröfseren Eindruck, da sie dem Helden selbst in den Mund gelegt wird. Ein weiterer Kunstgriff ist der, dafs der Held bis zu diesem Moment unerkannt unter den Phäaken weilt; dann folgt plötzlich die packende Szene, wo er sich zu erkennen giebt und seine Irrfahrten erzählt. Diese Anordnung mufs auch in der Schullektüre beibehalten werden. Die Telemachie ist ganz gleichgiltig, sie stört nur den Zusammenhang und bleibt deshalb besser fort. Odysseus' furchtbare Rache an den Freiern hat etwas gar zu Grausiges; um sie zu motivieren, dient die Iros-Episode im 18. Buch, die den Helden auf der tiefsten Stufe der Erniedrigung, im Kampf mit dem Bettler um das Recht zu betteln, zeigt; daher der entsetzliche Zorn des Odysseus gegen die Freier, deren Übermut ihn in diese unwürdige Lage gebracht hat. Das 19. Buch dagegen ist eine andere Version der Sage von Odysseus' Heimkehr und erst später in das Gedicht eingeschoben, mit dessen übrigen Ausführungen es sich nicht verträgt: denn die Fufswaschung mufste unmittelbar zur Erkennung des Helden führen; dafs derselbe noch weiter unerkannt in seinem Palaste weilt bis nach der Ermordung der Freier, verträgt sich damit nicht; so ist klar, dafs diese Fufswaschungsszene ursprünglich einer anderen Odyssee angehört hat und erst später in die uns erhaltene eingefügt ist.

Weiter giebt der Vortragende auch hier eine Übersicht über die aus der Odyssee in Sekunda zu lesenden Stellen an der Hand seines Verzeichnisses (s. S. 662).

Auf den Vortrag des Direktors Dr. Reinhardt folgte unmittelbar das Korreferat des Oberlehrers Dr. Lange-Marburg. Er begann mit dem Hinweis darauf, dafs sich wohl kaum zwei Schulmänner finden würden, die bis auf alle Einzelheiten der Auswahl aus Homer mit einander übereinstimmten; so grofs sei die Verschiedenheit in der Wertschätzung der einen oder der anderen Partie. So wünschenswert es auch an sich sein würde, die ganze Ilias und Odyssee in der Ursprache lesen zu lassen, müsse man notgedrungen doch bei der immer mehr gesteigerten Einschränkung des Unterrichts in den

Digitized by Google

klassischen Sprachen auch die Homerlektüre auf eine Auswahl des Schönsten und Besten aus beiden Epen beschränken. Gegen Reinhardts Forderung, man solle die episodenhaften Teile von der Haupthandlung ausscheiden und getrennt vornehmen, sei geltend zu machen, daſs gerade die sogenannten Episoden öfters die poetisch wertvollsten Stellen enthielten, z. B. Hektors Abschied von Andromache, Glaukos und Diomedes; so könne es unter Umständen recht wohl vorkommen, daſs eine Episode wegen ihrer hohen poetischen Vorzüge zur Lektüre herangezogen werde, während ein Teil der Haupthandlung, z. B. eine Kampfschilderung, durch einfache Inhaltsangabe ersetzt würde, weil er an ästhetischem Werte gegen die Episode zurückstände. Falls ihm z. B. die Wahl gelassen würde, entweder das von Reinhardt ausgeschiedene 6. Buch der Ilias (Glaukos und Diomedes, Hektors Abschied) oder das 12. (*Τειχομαχία*) zu lesen, so würde er sich ohne weiteres für das episodenhafte 6. Buch seines weit höheren poetischen Wertes und sittlichen Gehaltes wegen entscheiden und das 12. fahren lassen, obwohl es zur Haupthandlung gehöre. Zudem sei es ja gerade für den epischen Dichter charakteristisch, daſs er den Faden der Haupthandlung nicht in ununterbrochener Folge abrolle, sondern hier und da still stehe und mit Behagen und besonderer Vorliebe Einzelbilder ausmale, die mit der Haupthandlung zwar nur in losem Zusammenhange stünden, aber oft gerade zum Schönsten gehörten, was der menschliche Geist je geschaffen. Die Episoden ausscheiden, würde also geradezu bedeuten, der epischen Darstellung eine ihrer charakteristischen Eigentümlichkeiten rauben. Auch erhielte ja eine jede dieser Episoden erst durch den Zusammenhang, in welchem das Epos sie böte, ihre rechte Beleuchtung; sie aus diesem Zusammenhang lostrennen, heiſse also nichts anderes, als ihr das Licht nehmen und sie in den Schatten stellen. Zudem würden durch diese von Reinhardt verlangte Ausscheidung bezw. getrennte Behandlung der Episoden die Epen gar zu sehr zerstückelt werden und der Eindruck derselben, der darauf beruhe, daſs jedes als ein einheitliches Ganzes zur Geltung komme, in bedauerlicher Weise abgeschwächt werden.

Ebenso bedenklich erscheine Reinhardts weitere Forderung, daſs die Ergebnisse der neueren Homerforschung zum Zwecke der Scheidung zwischen Haupthandlung und Episoden verwertet werden müſsten. Ihm (dem Korreferenten) läge nichts ferner, als etwa der Kritik ihre hohe Bedeutung und volle Berechtigung bestreiten zu wollen; auch müsse sicherlich der Lehrer mit den Resultaten der Homerforschung bekannt sein. Aber das Gymnasium müsse sich bewuſst bleiben, daſs es nur die Vorstufe für die Universität sei, und nicht zu hoch hinausstreben; bereits die Schüler in die Geheimnisse der höheren Kritik einweihen zu wollen, heiſse die Stellung und Aufgabe der Schule vollkommen verkennen. Gerade bei der Behandlung Homers in der Schule müsse man vorsichtig, ja pietätsvoll zu Werke gehen und der Kritik nur insoweit Einfluſs auf die Auswahl des Lesestoffes gestatten, als ihre Ergebnisse unangreifbar und allgemein anerkannt seien. Reinhardt selbst aber gestehe ja zu, daſs die Homerische Frage noch nicht endgiltig gelöst sei, und ferner, daſs die verschiedenen Schichten in den Homerischen Epen so innig ineinander verwoben seien, daſs es unmöglich sei, sie von einander zu trennen. Nimmermehr könne es Sache der Schule sein, den vielfach verschlungenen Wegen der höheren Kritik nachzugehen und Hypothesen zuliebe, die zwar sehr scharfsinnig ausgedacht seien, aber über deren

Digitized by Google

Berechtigung oder Nichtberechtigung im einzelnen selbst unter den Gelehrten keine volle Übereinstimmung herrsche, gerade die schönsten Partieen des Epos von der Lektüre auszuschlieſsen und so notwendigerweise den Gesamteindruck abzuschwächen. Man müsse daran festhalten, daſs unsere Schüler die Ilias und die Odyssee als einheitliche Kunstwerke verstehen und würdigen lernten.

Was die Abgrenzung der Klassenpensen nach Reinhardts Vorschlägen betreffe, so sei das für Untersekunda zu groſs, die für die drei obersten Klassen zu klein bemessen: in Untersekunda könne man bei höchstens 82 Homerstunden im Jahre nicht gut mehr als etwa 1500 Verse lesen, da im ersten Halbjahre die Vorbereitung in der Klasse erfolgen solle; in Obersekunda dagegen könne man 100 Stunden auf Homer verwenden und pro Stunde 40 Verse = 4000 Verse lesen, für Unterprima 66 Stunden mit je einigen 60 Versen = 4200—300, für Oberprima 60 Stunden mit je einigen 70 Versen, also 4400—500 Verse, berechnen.

Das Pensum der Untersekunda, wie es Reinhardt vorschlage, habe weder einen befriedigenden Anfang noch einen befriedigenden Abschluſs; denn der Abschnitt Od. I 1—79 empfehle sich für den Anfangsunterricht durchaus nicht, da die vielfachen Anspielungen auf die später geschilderten Schicksale des Odysseus dem Anfänger völlig unverständlich seien und er in die einzelnen Teile der Einleitung keinen rechten Zusammenhang zu bringen vermöge. Der Schluſs des Pensums, Ende des 9. Buches, aber falle mitten in die Irrfahrten des Odysseus. Deshalb hätte nun auch das Pensum der Obersekunda keinen befriedigenden Anfang, da es in der Mitte der Irrfahrten begänne. Bedauert habe er die gänzliche Auslassung der *Νέκυια* (11. Buch), ferner die starke Kürzung der schönen Wiedersehens-Szene zwischen Odysseus und Telemach im 16. Buch und die Streichung des schönen 19. Buches, gegen das Reinhardt keinen stichhaltigen Grund angeführt habe. Dagegen sei überflüssig die Episode zwischen Iros und Odysseus im 18. Buch, die für den Fortgang der Handlung recht gleichgiltig sei, und die für unser Gefühl geradezu widerwärtige Ermordung der ungetreuen Mägde und des Melantheus am Schlusse des 22. Buches.

In Unterprima seien in die gähnende Lücke, die nach Reinhardts Vorschlage zwischen dem 2. und 11. Buche der Ilias klaffe, die ausgeschiedenen Episoden einzuschalten: das 3. Buch (Teichoskopie, Zweikampf zwischen Paris und Menelaos), der Pandarosschuſs im 4. Buch (1—250), das 6. Buch, der Glanzpunkt des ersten Teiles der Ilias (Glaukos und Diomedes, Hektors Abschied); unbedingt zu lesen sei auch der Zweikampf zwischen Hektor und Aias im 7. Buch, ferner das 9. Buch, der verunglückte Versuch, die *μῆνις* des Peliden, die doch im Mittelpunkte der ganzen Handlung der Ilias stehe, zu wenden; es gehöre zu den integrierenden Bestandteilen der Haupthandlung und zeichne sich zudem, ebenso wie die vorher genannten Stücke, durch hohen poetischen Wert aus. Ganz überflüssig dagegen sei der Anfang des 12. Buches, der sich auf die erst nach Trojas Zerstörung bewirkte Vernichtung der griechischen Lagermauer durch Apollo und Poseidon beziehe. Vom 17. Buch verdiene mehr gelesen zu werden als die wenigen von Reinhardt ausgewählten Verse; im 23. sei Patroklos' Bestattung lesenswert, schon aus kulturhistorischem Interesse wegen der Schilderung der Bestattungsweise im heroischen Zeitalter.

Digitized by Google

Nach dieser Kritik der Vorschläge Reinhardts legt Dr. Lange die Grundsätze, welche nach seiner Überzeugung für eine zweckentsprechende Auswahl maſsgebend sein müssen, an der Hand seiner Thesen dar, die folgendermaſsen lauten:

1. Die Lektüre der gesamten Ilias und Odyssee in der Ursprache ist bei dem jetzigen Lehrplane der Gymnasien nicht mehr möglich.
2. Für die Auswahl müssen in erster Linie pädagogische und ästhetische Gesichtspunkte maſsgebend sein.
3. Als Hauptgesichtspunkte für die Auswahl sind festzuhalten:
   a) der poetische Wert und sittliche Gehalt der einzelnen Abschnitte;
   b) ihre Fähigkeit, das Interesse und die Teilnahme des Schülers zu erwecken;
   c) der bleibende kulturhistorische Wert ihres Inhaltes.
   d) Jeder auszuwählende Abschnitt muſs ein in sich abgeschlossenes Bild gewähren.
   e) Von besonderer Wichtigkeit sind diejenigen Abschnitte, welche einen Durchblick auf den Aufbau des ganzen Epos ermöglichen, also für den Entwicklungsgang der Handlung von wesentlicher Bedeutung sind.
4. Die Auswahl ist so zu treffen, daſs
   a) womöglich das Pensum eines jeden Schuljahres ein in sich abgeschlossenes Ganzes mit befriedigendem Anfang und Schluſs bilde;
   b) der Eindruck eines jeden Epos als eines einheitlichen Kunstwerkes möglichst erhalten bleibe.

I. Verzeichnis der aus der Odyssee zu lesenden Abschnitte.

a) Für Untersekunda:

Odysseus' Irrfahrten.

		Zahl d. Verse:
Buch IX,	39—566	528
„ X,	1—79; 135—495; 541—550; 561—574	464
„ XI,	1—50; 90—224 . .	185
„ XII,	144—450	307
		1484

b) Für Obersekunda:

Odysseus' Heimkehr und Rache

		Zahl d. Verse
Buch I,	1—79	79
„ V,	28—117; 129—224; 262—493	418
„ VI	ganz	331
„ VII,	1—55; 75—232 .	213
„ VIII,	454—586	133
„ IX,	1—38	38
„ XIII,	1—125 (κλον.); 187(ὁ δ' ἔγρετο)-415; 429—440	365
„ XIV,	1—190	190
„ XVI,	1—280; 299—320	302
„ XVII,	1—30; 167—491 .	355
„ XIX,	51—59; 103—398; 467—604	443
„ XXI	ganz	434
„ XXII,	1—389	389
„ XXIII,	1—240	240
		3930

Digitized by Google

II. Verzeichnis der aus der Ilias zu lesenden Abschnitte.

a) Für Unterprima:

Der Zwist der Könige.

		Zahl d. Verse:
Buch	I ganz	611
„	II, 1—483 (20—34 = 56—70)	468
„	III ganz	461
„	IV, 1—250	250
„	VI, 119—529	411
„	VII, 1—312	312
„	IX, 1—523; 600—713 . (122-157 = 264-299)	601
„	XI, 1—520	520
„	XII, 35—471	436
„	XV, 592—746	155
		4225

b) Für Oberprima:

Die Versöhnung der Könige.

		Zahl d. Verse:
Buch	XVI, ganz	867
„	XVII, 1—236; 426—462; 651—761 . . .	384
„	XVIII ganz	617
„	XIX, 1—214; 277—424	362
„	XXI ganz	611
„	XXII ganz	515
„	XXIII, 1—261	261
„	XXIV ganz	804
		4421

Zur Begründung seines Lektürekanons bemerkt er, der Stoff der Odyssee gliedere sich in zwei groſse Inhaltsgruppen: 1) die Telemachie (I 88—IV, XV, einzelne Partieen des 16. und 17. Buches), 2) die Odyssee. Da die Handlung der Telemachie eine durchweg mit der Haupthandlung der Odyssee parallel laufende Nebenhandlung sei, da ferner der Hauptheld Odysseus in ihr völlig zurücktrete, so könne sie am leichtesten aus der Schullektüre ausgeschieden werden; als deren Aufgabe bleibe die Odyssee im engeren Sinne übrig; diese zerfalle in zwei schon äuſserlich scharf geschiedene Inhaltsgruppen: 1) die dem Helden selbst in den Mund gelegte Schilderung der Irrfahrten des Odysseus von der Abfahrt von Troja an bis zur Ankunft auf Ogygia, der Insel der Kalypso IX 39—XII; 2) die vom Dichter berichtete Heimkehr und Rache des Odysseus. (I Anfang, V—VIII. IX 1—38. XIII—XXIII.) Als geeignetster Anfangspunkt für die Homerlektüre in Untersekunda ergäbe sich IX 39 *Ἰλιόθεν με φέρων ἄνεμος Κικόνεσσι πέλασσεν.* Hier würde der Anfänger an den Beginn der Ereignisse in der Odyssee versetzt; Odysseus selbst trete seine Irrfahrten erzählend auf und stehe so vom ersten Verse des Pensums der Untersekunda an im Mittelpunkt der Lektüre. Das Pensum der Untersekunda umfasse die gesamten Irrfahrten des Odysseus (s. oben); es bilde somit ein völlig in sich abgeschlossenes, einheitliches Ganzes; sprachlich sei die ganze Erzählung leicht und einfach, der Inhalt für den Schüler interessant im höchsten Grade, zugleich kulturhistorisch bedeutend, die Darstellung poetisch schön und plastisch anschaulich; ihr Reiz werde noch erhöht dadurch, daſs sie dem Haupthelden selbst in den Mund gelegt sei; dieser stehe durchweg im Vordergrund.

Die weitere Besprechung der für die folgenden Klassen aufgestellten Pensen (s. oben) nach ihren einzelnen Bestandteilen konnte der Korreferent aus Rücksicht auf die bereits zu weit vorgeschrittene Zeit nicht mehr zu Ende führen.

In der kurzen sich anschlieſsenden Debatte erklärte Direktor Prof.

Digitized by Google

Dr. Fischer-Wiesbaden, daſs er im wesentlichen dem Korreferenten beistimme, besonders darin, daſs er die sogenannten Episoden nicht, wie Reinhardt in These 3 verlange, aus dem Zusammenhange loslösen wolle. Er fragt: was ist überhaupt eine Episode im Epos? Jedenfalls etwas ganz anderes als im Drama. Vieles, was Reinhardt ausscheiden wolle, sei nicht einmal im letzteren Sinne Episode. Reinhardt hätte also begriffsmäſsig erklären müssen, was er unter Episode verstehe. Das sei nicht geschehen. Übrigens spreche gegen die von Reinhardt verlangte Ausscheidung der Episoden einmal der Umstand, daſs die sogenannten Episoden der Ilias doch, genau betrachtet, zu einem grossen Teil zur Haupthandlung gehörten, sodann die Rücksicht auf die Bedeutung ihres Inhaltes für die spätere Litteratur und die Altertumskunde, auf das also, was der Korreferent „den bleibenden kulturhistorischen Wert ihres Inhaltes“ genannt habe. Daher müsse er sich auch gegen Reinhardts These 5 erklären.

Nach einigen Bemerkungen des Referenten Direktor Dr. Reinhardt und des Korreferenten Dr. Lange zur weiteren Begründung ihrer vorgetragenen Ansichten führt Professor Valentin-Frankfurt aus, daſs auch nach seiner Auffassung manche Episode für den Fortgang des Ganzen wichtig sei. Weiter spricht er speziell von der Behandlung der Homerlektüre im Realgymnasium; hier sei man auf sehr kurze Zeit und auf das Lesen in der Übersetzung angewiesen. Für diese Lektüre in der Übersetzung empfehle es sich, die Odyssee in der überlieferten Reihenfolge zu lesen, um den dramatischen Aufbau derselben nicht zu beeinträchtigen.

Darauf schloſs der Vorsitzende um 3 Uhr die Verhandlungen. Es folgte das Festessen im Saale des Zoologischen Gartens, das durch eine Reihe von Trinksprüchen gewürzt ward: Direktor Dr. Hartwig-Frankfurt brachte den Kaisertoast aus, Direktor Dr. Duden-Hersfeld toastete auf Herrn Geh. Regierungsrat Dr. Lahmeyer als Vertreter des Königl. Provinzial-Schulkollegs, Geh. Regierungsrat Dr. Lahmeyer auf den Verein von Lehrern höherer Schulen, Professor Valentin auf die anwesenden Universitätsprofessoren, Professor Dr. Stengel-Marburg auf die Probekandidaten. Nach dem Schlusse des Festessens besuchte eine groſse Anzahl von Versammlungsteilnehmern das Opernhaus oder das Schauspielhaus, welche den Festgästen bedeutend ermäſsigte Eintrittspreise gewährt hatten. Am Abend folgten die auswärtigen Gäste einer Einladung des Frankfurter Vereins akademisch gebildeter Lehrer in den Saal der „Alemannia“, wo ein fröhlicher Kommers sie noch lange vereinigte.

Marburg a. L. Adolf Lange.

Zu Cäsars Bellum civile.

1, 8, 3 *Caesarem . . . debere et studium et iracundiam rei publicae dimittere* würde ohne Anstoſs sein, wenn nicht der Dativ *rei publicae* dastände. Dieser aber scheint die La. *remittere* zu verlangen; vgl. Liv. 9, 38, 12: *ut memoriam simultatium patriae remitteret*; 39, 5, 5: *alterum e*

Digitized by Google

duobus tribunis plebis suas inimicitias remisisse rei publicae; ähnlich 7, 11, 9; 8, 35, 1; Tac. Ann. 1, 10: *fas sit privata odia publicis utilitatibus remittere.* Die beiden Komposita sind in den Cäsar-Hss. öfter mit einander verwechselt.

1, 9, 5 *ad omnia se descendere paratum atque omnia pati rei publicae causa*: ob das jeder Leser richtig versteht und nicht *paratum* als Adjektiv nimmt? Nicht nur die Deutlichkeit, sondern auch die stehende Weise des Schriftstellers (s. die Stellen im Lex.) läſst es gerechtfertigt erscheinen, wenn wir *paratum* ⟨*esse*⟩ schreiben. Ebenso vermute ich 1, 32, 3 *latum* ⟨*esse*⟩; der Satz ist sonst gar zu schwer verständlich, da jedermann *est* zu ergänzen geneigt ist. Auch 3, 17, 1 muſs *esse* hinzugefügt werden: *satis causae* ⟨*esse*⟩ *putamus*; vgl. 1 19, 1.

1, 27, 3 vermute ich *ne sub ipsam profectionen milites* ⟨*in*⟩ *oppidum inrumperent.* Ist es an sich recht wenig glaublich, daſs die lateinischen Schriftsteller mit *sub* in temporaler Bedeutung den Accusativ und Ablativ ohne Unterschied gebraucht haben sollen, so muſs der Umstand, daſs der Acc. fast stehend ist und sich nur solche Ablative finden, die durch Hinzufügung des *m*-Striches in Accusative verwandelt werden können, miſstrauisch machen. In den neuen Livius-Ausgaben begegnet *sub luce* u. dergl. nicht mehr. Nachdem bei Cäsar V 13, 3 von Faernus *sub brumam* hergestellt ist, scheint es mir angezeigt, auch an obiger Stelle den Ablativ zu beseitigen. Man kann sich wohl denken, daſs vor *milites* das End-*m* verloren ging und *profectione* die Änderung *ipsa* nach sich zog.

1, 35, 3 ist, wie Menge richtig gesehen hat, *senatus* hinzuzufügen. Aber in dieser Formel steht der Genetiv wohl immer nach, also *ex auctoritate* ⟨*senatus*⟩; s. z. B. Liv. 4, 49, 6; 7, 31, 2; — 3, 3, 6; 8, 21, 10. 22, 8. 29, 6; 26, 2, 1; 34, 44, 2; vgl. 3, 63, 11; 4, 26, 7. 56, 10; 5, 9, 4. Umgekehrt ist die Stellung *ex senatus consulto* ebenso stehend; aber 3, 107, 2 scheint mir die Präposition nicht fehlen zu dürfen: *cum Ptolemaeo et lege et* ⟨*ex*⟩ *senatus consulto societas erat facta.*

1, 38, 2 vermute ich *officia* ⟨*ita*⟩ *inter se partiuntur, ut* . . ; vgl. 3, 17, 4. Ähnlich 1, 44, 1 *genus erat* ⟨*hoc*⟩ (oder ⟨*hoc*⟩ *erat*) *pugnae militum illorum, ut* . . ; s. 1, 79, 1; 2, 18, 6; vgl. I 48, 4; IV 33, 1.

1, 40, 5 ist die Erklärung Gölers, daſs man unter *diversam aciem* eine Aufstellung mit zwei Fronten zu erkennen habe, durch nichts begründet; hieſse es *diversas legiones*, so würde das Adjektivum nach 1, 58, 4 „an verschiedenen Stellen“ bedeuten. Aber die folgenden drei Wörter können weder mit *diversam* noch mit *constituit* verbunden werden. Ich meine, es muſs *divisamque aciem in duas partes constituit* heiſsen. Zur Wortstellung vgl. I 1, 1; VII 11, 5; 1, 35, 3; 3, 101, 1.

2, 7, 2 *ad extremum vitae periculum adire* wird durch die andere Cäsar-Stelle, wo *adire* im übertragenen Sinne mit *ad* verbunden ist, durchaus nicht geschützt. *ad* ist zu streichen; s. Ter. Andr. 677. 821; Cic. p. SRosc. 110; de off. 1, 65; Liv. 5, 5, 8; 28, 41, 12; Nep. Tim. 5, 2.

2, 10, 3 *eo super tigna bipedalia iniciunt.* Das *eo* ist so unbestimmt, daſs der Leser nicht weiſs, ob er es als *in eos* oder als *in ea* oder als *in eum* auffassen soll; *super* aber als Adverb ist sehr auffallend, da Cäsar sonst *insuper* sagt und man eher das Kompositum *superiniciunt* erwarten sollte. Meiner Meinung muſs *eo* das vor *super* verloren gegangene *s* wieder erhalten und umgestellt werden: *super eos* . . *iniciunt*; s. 2, 10, 6: *super*

Digitized by Google

TEILUNG.

NGEN.

inem Gegensatze zu
t und Weisheit.

dlung des Altertums und des
ymnasialprima.

Schulreden das Christentum
es Altertums bezeichnet hat,
auch umgekehrt behaupten,
erständnis des Christentums
in dem Sinne, als ob der
n für einen jeden durch den
. Das Christentum will eine
hied des Standes, der Bildung
d offenbart seine tiefsten Ge-
enden Verstande, als dem ein-
üts. Aber in seiner geschicht-
nur von demjenigen in vollem
seinen religiös-sittlichen Gehalt
in der Lage ist Hat nun das
its in die Kenntnis des Altertums
ihnen eine tiefere Einsicht in das
eröffnen, als sie der elementare
vermag, so kann diese Aufgabe nur
en gelöst werden, welches beide Lehr-
mit einander verknüpft. Eine solche
eicht herstellen lassen, wenn der alt-
s Innere des antiken Menschen und be-
es Altertums zu den letzten und wichtigsten
nlebens in den Vordergrund des Interesses
haben sich der Lösung dieser Fragen mit un-
und mit einer Begeisterung hingegeben, die
Bewunderung erregen mufs und wohl geeignet
ge Geschlecht tief zu beschämen. Die Antworten,

Digitized by Google

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Th. Ziegler, Notwendigkeit und Berechtigung des Realgymnasiums. Vortrag gehalten in der Delegiertenversammlung des allgemeinen deutschen Schulmännervereins zu Berlin. Stuttgart 1894, G. J. Göschensche Verlagshandlung. 31 S.

2. Festschrift zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens des Kgl. Realgymnasiums zu Erfurt 1894. — Enthält 8 wissenschaftliche Arbeiten von Mitgliedern des Lehrerkollegiums, denen eine Geschichte der Schule (vom Direktor F. Zange) voraufgeschickt ist.

3. B. Schulz, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Erster Teil, erste Abteilung (für die unteren Klassen). Zehnte Auflage. Paderborn 1894, F. Schöningh. XII u. 567 S. 2,60 M.

4. Karl Schmidt, Lateinische Schulgrammatik. Achte umgearbeitete Auflage, unter Mitwirkung von O. Gehlen herausgegeben von V. Thumser. Wien 1894, A. Hölder. 236 S. 1 fl., geb. 1 fl. 20 kr.

5. H. Meurer, Lateinisches Lesebuch mit Wortschatz. Teil I (für Sexta), 8. Auflage, IV u. 88 u. 80 S. 1,25 M; Teil II (für Quinta), 7. Auflage, IV u. 96 u. 96 S. 1,50 M. Weimar 1894, H. Böhlau.

6. H. Mužik, Zwei Wiener Handschriften zu Ciceros De inventione. S.-A. aus der Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1893 und Progr. des Gymn. in Krems 1894. 14 bezw. 7 S.

7. V. Ussani, In Pervigilium Veneris coniecturae. Mutina 1894. 8 S.

8. F. Devantier, Die Spuren des anlautenden Digamma bei Hesiod. Teil II. Progr. Eutin 1894. 34 S. 4.

9. F. Blass, Die attische Beredsamkeit. Dritte Abteilung, 1. Abschnitt. Zweite Auflage. Leipzig 1893, B. G. Teubner. VIII u. 644 S. 16 M.

10. Euripides, Iphigenie auf Tauris. Erklärt von F. G. Schöne und H. Köchly, 4. Auflage. Neue Bearbeitung von E. Bruhn. Berlin 1894, Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 192 S. 2,40 M.

11. E. Bachof, Griechisches Elementarbuch für Unter- und Ober-Tertia. Zweite Auflage. Gotha 1894, F. A. Perthes. VIII u. 215 S. 2,40 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1884 S. 117 u. 687.

12. R. Bodewig, Lahnstein im dreiſsigjährigen Kriege. Progr. Oberlahnstein 1894. 51 S.

13. Fontane's Führer durch die Umgegend von Berlin, herausgegeben vom Touristen-Club für die Mark Brandenburg, Teil 4: Grunewald. Berlin 1894, F. Fontane & Co. 79 S. 0,50 M.

14. M. Cantor, Vorlesungen über Geschichte der Mathematik. Band III, Abt. 1. Mit 45 Figuren im Text. Leipzig 1894. B. G. Teubner. 251 S. Lex. 8. 6 M.

15. H. Fenkner, Arithmetische Aufgaben, unter besonderer Berücksichtigung von Anwendungen aus dem Gebiete der Geometrie, Physik und Chemie. Pensum der Unter-Tertia, Ober-Tertia und Unter-Sekunda. Zweite Auflage. Braunschweig 1894, O. Salle. VIII u. 247 S. 2,20 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1891 S. 172.

16. E. v. Schenckendorff und F. A. Schmidt, Jahrbuch für Jugend- und Volksspiele. Dritter Jahrgang. Leipzig 1894, R. Voigtländer. 309 S.

17. A. Sickinger, Wie sucht unser heutiges Schulturnen seinen erziehlichen und gesundheitlichen Aufgaben gerecht zu werden? Vortrag, gehalten bei Gelegenheit der 6. oberrheinischen Turnlehrerversammlung zu Pforzheim am 12. Mai 1894. Bühl 1894. 23 S.

Digitized by Google

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der Apostel Paulus in seinem Gegensatze zu griechischer Sittlichkeit und Weisheit.

Ein Beitrag zur vergleichenden Behandlung des Altertums und des Christentums in der Gymnasialprima.

Wenn Heiland in einer seiner Schulreden das Christentum als den Schlüssel zum Verständnis des Altertums bezeichnet hat, so kann man mit demselben Recht auch umgekehrt behaupten, daſs erst das Altertum uns das Verständnis des Christentums erschlieſse. Dies gilt freilich nicht in dem Sinne, als ob der Eingang in das Allerheiligste desselben für einen jeden durch den Vorhof des Altertums führen müſste. Das Christentum will eine Religion für alle sein ohne Unterschied des Standes, der Bildung und der Nationalität (Gal. 3, 28) und offenbart seine tiefsten Geheimnisse nicht sowohl dem forschenden Verstande, als dem einfältigen Glauben des kindlichen Gemüts. Aber in seiner geschichtlichen Bedeutung kann es doch nur von demjenigen in vollem Maſse gewürdigt werden, welcher seinen religiös-sittlichen Gehalt an dem des Altertums zu messen in der Lage ist. Hat nun das Gymnasium seine Schüler einerseits in die Kenntnis des Altertums einzuführen, wie andererseits ihnen eine tiefere Einsicht in das Wesen des Christentums zu eröffnen, als sie der elementare Religionsunterricht zu bieten vermag, so kann diese Aufgabe nur bei einem Unterrichtsverfahren gelöst werden, welches beide Lehrgegenstände auf das engste mit einander verknüpft. Eine solche Verbindung wird sich leicht herstellen lassen, wenn der altklassische Unterricht das Innere des antiken Menschen und besonders die Stellung des Altertums zu den letzten und wichtigsten Fragen des Menschenlebens in den Vordergrund des Interesses stellt. Die Alten haben sich der Lösung dieser Fragen mit unermüdlichem Eifer und mit einer Begeisterung hingegeben, die unsere höchste Bewunderung erregen muſs und wohl geeignet ist, das heutige Geschlecht tief zu beschämen. Die Antworten,

Digitized by Google

welche sie auf dieselben gegeben haben, sind so bedeutsam und charakteristisch, daſs sie der Unterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums, wenn er sich nicht bloſs auf der Peripherie des antiken Lebens bewegen soll, den Schülern nicht vorenthalten darf. Daſs sich der Lehrer dabei in Höhen versteigen kann, in welche der Schüler ihm nicht zu folgen vermag, ist gewiſs. Es ist aber nicht zuzugeben, daſs dieses Gebiet an sich über das Fassungsvermögen der reiferen Jugend hinausgehe. Wer das behaupten wollte, der müſste folgerichtig auch die Ausschlieſsung des christlichen Religionsunterrichts aus den oberen Gymnasialklassen fordern, da dieser selbst dem erfahrenen Lehrer noch Schwierigkeiten genug bietet. Wenn dieses nun kein besonnener Pädagoge verlangen wird, dann darf jene vertiefende Behandlung des altklassischen Unterrichts um so weniger abgewiesen werden, als sie bei der Verwandtschaft der hier in Betracht kommenden Fragen wohl geeignet ist, auch über das Christentum ein helleres Licht zu verbreiten. Werden die sich überall darbietenden Vergleiche mit Sachkenntnis und unbefangenem Urteil gezogen, so werden sie ihre belebende und befruchtende Wirkung gewiſs nicht verfehlen und vor allem dazu beitragen, der Bildung des Schülers jene historische Grundlage zu geben, welche anzustreben die eigentümliche Aufgabe des Gymnasiums ist.

Dabei wird allerdings zweierlei zu beachten sein: einerseits wird man sich nicht in Einzelheiten verlieren dürfen, sondern das Charakteristische zusammenfassend hervorheben müssen, andererseits wird man sich im wesentlichen an den Stoff zu halten haben, welchen die altklassische und die neutestamentliche Lektüre bietet. Diese beiden Gesichtspunkte hat A. Rieder in seinen unter Benutzung bekannter Sammlungen[1]) in dieser Zeitschrift (Jahrg. 1892 S. 419 ff. und Jahrg. 1893 S. 79 ff.) veröffentlichten „Parallelen zu Stellen der Heiligen Schrift aus Werken griechischer, römischer und deutscher Klassiker u. s. w." nicht gebührend berücksichtigt. Jene Häufung von Citaten mannigfaltigsten Inhalts aus Schriftstellern, welche dem Schüler zum Teil kaum dem Namen nach bekannt sind, wird in diesem vielleicht ein, unter Umständen nicht einmal berechtigtes, Staunen über die schier uferlose Belesenheit seines Lehrers in der antiken Litteratur hervorrufen, ihn aber im übrigen durch den Eindruck des Massenhaften und Unorganischen nur verwirren. Es findet sich bei angemessenerer Auswahl der altklassischen Lektüre — als eine solche kann freilich die in den neuen preuſsischen Lehrplänen namentlich für das Lateinische empfohlene nicht bezeichnet werden — so reicher Anlaſs zu vergleichender Betrachtung, daſs nach fern-

[1]) R. Schneider, Christliche Klänge aus den griechischen und römischen Klassikern, Leipzig 1865, und E. Spieſs, Logos spermatikos, Leipzig 1871.

Digitized by Google

liegendem Stoff ein Bedürfnis nicht vorhanden sein wird. Es ist dadurch natürlich nicht ausgeschlossen, daſs gelegentlich einmal besonders inhaltsvolle und bezeichnende Stellen auch eines den Schülern fremden Autors, sofern daraus für die Klassenlektüre ein erheblicher Gewinn zu erwarten ist, in angemessener Weise verwertet werden. Im allgemeinen aber wird man sich hier gewisse Schranken auferlegen müssen, um nicht durch ein zu oft und zu vielerlei den Schüler zu ermüden. Von den durch Rieder zusammengestellten Parallelen sind manche rein äuſserlicher Art. Da diese dem hier berührten Gebiet fernliegen und höchstens den Spezialisten interessieren, so wollen wir von denselben absehen. Wozu bedarf es aber, so fragen wir, eines solchen Aufwandes von Citaten, um zu beweisen, daſs auch den Alten das Sittengesetz heilig gewesen ist, daſs auch ihnen die Tugend Schweiſs gekostet hat, daſs sie gleich uns den Widerspruch zwischen geistiger und sinnlicher Natur, zwischen Wollen und Vollbringen an sich erfahren haben, daſs die verderbliche Macht des Goldes ihnen nicht unbekannt gewesen oder gar daſs bei ihnen Eltern- und Kindesliebe allgemein verbreitet gewesen ist u. ä? Ist dieses alles nicht selbstverständlich? Sind die Alten nicht, um ein Wort der Apostelgeschichte zu variieren, *ὁμοιοπαθεῖς ἡμῖν ἄνθρωποι*, und muſs daher nicht eine gewisse Summe sittlicher Vorstellungen, welche uns heute geläufig sind, auch ihnen bereits bekannt gewesen sein? „In keinem Zeitalter", sagt K. B. Hundeshagen (in seiner Rede: Über die Natur und die geschichtliche Entwickelung der Humanitätsidee in ihrem Verhältnis zu Kirche und Staat) „und selbst nicht unter den rohesten Völkern fehlt es gänzlich an Äuſserungen jener Erschlossenheit des Individuums für seine Beziehungen zu den Wesen seiner Gattung in elterlicher, kindlicher und geschwisterlicher Liebe, in veredelter Organisation der geschlechtlichen Verhältnisse, in hochherziger Freundschaft, in Gefühlen der Gerechtigkeit und Billigkeit u. dgl. m. Und es ist höchst begreiflich, daſs es daran nicht fehlen kann. Denn ist die menschliche Natur auf diese Beziehungen angelegt, so wäre es undenkbar, wenn sie dieselben nicht wenigstens in irgend einem Grade realisieren sollte. Welche Mächte und Gewalten auch das Menschengeschlecht in der Verwirklichung seines Wesens hemmen und aus seiner geraden Richtung abbeugen mögen: immer bleibt die menschliche Natur sich selbst gleich, und es hieſse die Identität derselben in den verschiedenen Perioden ihrer geschichtlichen Entwickelung leugnen, die Kontinuität der letzteren durchbrechen, wenn es irgend eine Macht gäbe, durch welche die ursprüngliche Anlage des Menschen zur Humanität gänzlich vertilgt, die menschliche Natur im eigentlichsten und vollsten Sinne denaturiert wäre". Lohnt es unter solchen Umständen Zeit und Mühe, dem Schüler das Vorhandensein gewisser, der Menschheit, soweit sie sich aus dem Zustande der Barbarei zu einiger Gesittung emporgearbeitet

Digitized by Google

hat, gemeinsamer sittlichen Vorstellungen auch bei den Alten nachzuweisen? Und was wird bei einem solchen Verfahren für die Erkenntnis des Christentums gewonnen? Auf diesem Wege können die Schüler höchstens zu der verkehrten Ansicht geführt werden, daſs antike und christliche Sittlichkeit im wesentlichen einander gleich seien. Vielmehr ist das Hauptgewicht auf die Unterschiede zu legen, denn nur so ist es möglich, zu einer wirklichen Einsicht in das eigentümliche Wesen beider zu gelangen. Übrigens wird durch die bloſse Nebeneinanderstellung ähnlich klingender Aussprüche aus den alten Klassikern und der Bibel für die Übereinstimmung der beiderseitigen religiös-sittlichen Anschauungen noch gar nichts bewiesen. Wenn z. B. die Griechen von der *ἀρετή* und die Römer von der virtus, ebenso wie wir von der Tugend, behaupten, daſs sie ohne Mühe nicht zu erlangen sei, was für einen Wert hat es, dieses zu wissen, falls nicht zugleich festgestellt wird, worin sich unser Tugendbegriff von dem griechischen und römischen und diese wieder von einander unterscheiden? Will man sich bei solchen Vergleichen nicht bloſs auf der Oberfläche bewegen, so muſs man die einzelnen Vorstellungen durch ein tieferes Eingehen auf die zu Grunde liegende sittliche Gesamtanschauung einer sorgfältigen Prüfung unterziehen, wobei sich dann oft das Gegenteil jenes consensus ergeben wird, den Rieder zu beweisen sucht.

Auf die Hervorhebung der Unterschiede des Christentums von dem Altertum führt uns auch die neutestamentliche Lektüre: der Dissensus ist es, der uns hier überall zuerst in die Augen springt. Das Christentum erhebt den Anspruch, der Welt ein Neues zu bringen. „Ist jemand in Christo“, schreibt Paulus, „so ist er eine neue Kreatur: Das Alte ist vergangen, siehe! es ist alles neu geworden“. Im Zusammenhange mit der Verkündigung der in Christus geoffenbarten Gnade Gottes verheiſst es der Menschheit religiöse Güter, die sie vorher nicht besessen, stellt es ihr sittliche Aufgaben, die sie bis dahin nicht gekannt hat, und giebt so dem Leben eine neue Grundlage und einen ganz anderen Inhalt und Wert. Schon das erste Wort Johannes des Täufers: *μετανοεῖτε, ἤγγικεν γὰρ ἡ βασιλεία τῶν οὐρανῶν,* versetzt uns in eine neue, von der bisherigen vollständig verschiedene Welt. Denn das Altertum kennt weder die *μετάνοια* in dem hier gemeinten radikalen Sinne einer Umwandlung des ganzen inneren Menschen, noch auch die *βασιλεία τῶν οὐρανῶν*. In dem vollen Bewuſstsein seines absoluten Wertes tritt nun das Christentum mit Entschiedenheit dem entgegen, was auf religiös-sittlichem Gebiet bisher gegolten hat, und beginnt den nach menschlichem Ermessen gänzlich aussichtslosen Kampf gegen heidnisches Wesen mit der vollkommenen Gewiſsheit des Sieges. Ja, nachdem derselbe kaum begonnen, sieht es die Welt bereits zu seinen Füſsen liegen: „Dieses ist“,

Digitized by Google

schreibt Johannes in seinem ersten Briefe, „der Sieg, der die Welt überwunden hat, euer Glaube“.

In seiner ganzen Schärfe tritt uns dieser Gegensatz in den Briefen des Apostels Paulus entgegen, der durch seine umfassende Missionsthätigkeit mit dem Heidentum in unmittelbare und andauernde Berührung trat und so immer neuen Anlaſs fand, sich mit den religiösen und sittlichen Zuständen desselben eingehend zu beschäftigen. Und wie es fast ausnahmslos Griechen waren, mit denen er es zu thun gehabt hat, so galten sie ihm als die eigentlichen Vertreter der Heidenwelt. Sie meint er in erster Linie, wo er von den Heiden spricht, und er trägt daher auch kein Bedenken die Begriffe ἔθνη und Ἕλληνες einfach mit einander zu vertauschen. Wie urteilt er nun über die griechische Sittlichkeit? Bekannt ist jenes düstere Bild, welches er im ersten Kapitel des Römerbriefes von dem sittlichen Verderben der griechischen Menschheit entworfen hat. In langer Reihe zählt er hier alle die schandbaren Sünden und Laster auf, welche in ihr verbreitet sind: unnatürliche Wollust, Ungerechtigkeit, Habgier, Neid, Mordlust u. s. w. Um seiner Schilderung einen wirkungsvollen Abschluſs zu geben, fügt er noch einen Zug wahrhaft dämonischer Bosheit hinzu, indem er nachdrücklich hervorhebt, daſs die Griechen, „trotzdem sie den Rechtsspruch Gottes kennen, daſs die, welche dergleichen thun, des Todes würdig sind, solches dennoch nicht nur thun, sondern auch an anderen, die es thun, ihr Wohlgefallen haben“. Hat Paulus auch nicht gemeint, daſs ein jeder Grieche mit allen jenen Sünden behaftet gewesen ist, so ist doch aus dem ganzen Zusammenhange seiner Beweisführung und vor allem aus dem Ziel, zu welchem sie hinstrebt, ersichtlich, daſs nach seiner Meinung keiner im wesentlichen davon frei geblieben ist. Man vergleiche namentlich Röm. 3, 9 ff. Nun ist es bekanntlich auſserordentlich schwierig, auf Grund eigener Beobachtung oder fremder Zeugnisse über die sittlichen Zustände eines ganzen Zeitalters ein vollkommen zutreffendes Urteil zu fällen. Es finden sich ja Äuſserungen bei den antiken Schriftstellern genug, aus denen man auf einen Rückgang der Sittlichkeit und ein Nachlassen der sittlichen Energie in der damaligen Welt schlieſsen könnte. Aber mit Sicherheit zu erweisen ist es nicht und wird von Friedländer (Sittengeschichte Roms Band III Abschnitt 5) sogar entschieden bestritten. Aber selbst wenn wir den schlimmsten Fall setzen, ist es doch nicht denkbar, daſs die von dem Apostel namhaft gemachten Sünden in der von ihm behaupteten Allgemeinheit damals vorhanden gewesen sind. Wäre aus der Menschheit das sittliche Gefühl so vollständig geschwunden gewesen, so hätten die Grundlagen der Gesellschaft ins Wanken geraten und in einem Kampfe aller gegen alle ein Chaos entstehen müssen. Es ist daher zuzugeben, daſs der Apostel die Farben zu stark aufgetragen hat. Dieses darf den Schülern um so weniger vorenthalten werden,

Digitized by Google

als den Nachdenkenden unter ihnen Zweifel an der Richtigkeit der paulinischen Sittenschilderung von selbst kommen werden. Jedenfalls empfiehlt es sich mehr, diese der Wahrheit gemäſs zu besprechen, als ihr, wie wohl in der Regel geschieht, durch Anführung übereinstimmender Urteile antiker Schriftsteller eine scheinbare Stütze zu geben.

Wie ist nun der Apostel zu seinem so ungünstigen Urteil gekommen? Hat er es sich in seinem langjährigen Verkehr mit Griechen gebildet? Gewiſs standen ihm, als er seinen Brief an die römische Gemeinde schrieb, die reichsten Erfahrungen in dieser Beziehung zu Gebote. Diese aber haben sein Urteil nicht bestimmt, sie haben es höchstens bestätigt. *Dasselbe ist überhaupt nicht Ergebnis eigener Beobachtung, sondern es war im Grunde bereits fertig und abgeschlossen, bevor er seine Missionsarbeit unter den Griechen begann.* Wäre er nicht von dem sittlichen Verderben der griechischen Menschheit von vornherein überzeugt gewesen, wie hätte er auf den Gedanken kommen sollen, ihr im Evangelium Rettung und Erlösung zu bringen? In ihm selbst also und in den religiösen und sittlichen Erfahrungen seines eigenen Lebens haben wir den Schlüssel zu jenem Urteil zu suchen. Er war aufgewachsen unter dem Einfluſs des mosaischen Gesetzes, in dem Glauben an den heiligen und gerechten Gott, und er durfte sich rühmen „tadellos erfunden zu sein in der Gerechtigkeit des Gesetzes“ und „im Judentum viele Altersgenossen in seinem Volke übertroffen zu haben“, aber dieser Ruhm der äuſserlichen Beobachtung des Gesetzes genügte ihm nicht. Er faſste es in seiner Tiefe und rang mit der ganzen Kraft seiner starken Seele nach dem Ideal gesetzlicher Vollkommenheit, aber er rang vergebens. In schweren inneren Kämpfen, die er uns im siebenten Kapitel des Römerbriefes so ergreifend geschildert hat, machte er die Erfahrung von der furchtbaren Macht der Sünde, welche ihn knechtete, ihn unfähig machte zu allem Guten und so gegen sein besseres Wissen und Wollen in Widerspruch setzte mit Gottes Gebot und der eigenen Bestimmung. Mit diesem Einblick in die Tiefen seines eigenen Wesens erschloſs sich ihm das Verständnis der sittlichen Natur des Menschen überhaupt. Vollends „als es Gott wohlgefiel, seinen Sohn in ihm zu offenbaren“ und ihm „die Klarheit Gottes in dem Angesicht Christi“ erschienen war, wie muſste ihm da einerseits neben dieser Lichtgestalt alle sogenannte menschliche Tugend verblassen, und sich andererseits an dem Opfertode dieses einzig Reinen die Sünde in ihrer ganzen Furchtbarkeit zeigen! Wenn die Menschheit nur durch dieses Opfer des Gottessohnes zu retten war, wie tief muſste ihr Verderben sein. So wurde ihm der religiös-sittliche Bankerott derselben die selbstverständliche Voraussetzung des Evangeliums von der Erlösung. Es lag ihm daher vollständig fern, nach Tugenden unter den Griechen überhaupt zu suchen. Vielmehr er-

Digitized by Google

schien es ihm als die erste Aufgabe seines apostolischen Berufes, überall das Sünden- und Schuldbewufstsein in ihnen zu wecken, ohne welches er für seine Predigt von der Gnade keinen Anknüpfungspunkt finden konnte. Und darauf hinzuwirken mufste er sich um so mehr veranlafst fühlen, als dasselbe in der von dem Christentum vorausgesetzten Tiefe dem Altertum überhaupt fremd war. Wohl hatten auch die Alten einen klaren Blick für die mancherlei Fehler und Schwächen der menschlichen Natur. Dafs von sittlichen Verirrungen sich niemand frei erhält, dafs „wir alle darauf angelegt sind, sowohl im Privatleben, wie im öffentlichen Leben zu fehlen" (Thucyd. III 45), ist eine dem ganzen Altertum geläufige Erfahrung. Aber der Glaube war ihm fremd, dafs alle unsere Tugend vor Gott nur wie „ein zerrissen Gewand" ist und daher ein jeder, auch der nach menschlichem Urteil Edelste und Beste ein armer Sünder vor ihm und ohne seine Gnade ewig verloren ist. Dazu fehlten eben die religiösen Voraussetzungen, vor allem die Idee der göttlichen Heiligkeit. Vielmehr war die Meinung vorherrschend, dafs der Mensch bei redlichem Streben im stande sei, seine sittliche Bestimmung aus eigener Kraft zu erfüllen. In nahem Zusammenhange damit steht die Bedeutung, welche das spätere Altertum der Philosophie als der Führerin zur sittlichen Vollkommenheit beilegte. Denn dem Wissen des Guten kann nur in dem Falle eine solche Wichtigkeit beigelegt werden, wenn der Wille für stark genug gehalten wird, das als gut Erkannte auch wirklich zu thun. Den entgegengesetzten Standpunkt des Christentums kennen zu lernen, dienen namentlich die so wichtigen Anfangskapitel des ersten Briefes an die Korinther. Der Apostel sieht das Heil nicht im Wissen, sondern im Glauben, nicht in der Philosophie, sondern in der Religion. Nach seiner Erfahrung ist das Wissen allein so wenig im Stande, den Menschen zu bessern, dafs es vielmehr den ganzen Widerspruch, in welchem der eigene sittliche Zustand zu dem Ideal sittlicher Vollkommenheit steht, erst aufdeckt. Allein das Evangelium von der Gnade Gottes vermag den Gläubigen ebenso von der Schuld, wie aus der Gewalt des Bösen zu erlösen und seinem Willen die normale Richtung zu geben, indem es ihm Trieb und Kraft zum Guten mitteilt und die einstige Vollendung im Jenseits gewährleistet.

Dafs ein solches „Evangelium" die Griechen fremdartig anmuten mufste, ist natürlich. Dieser Eindruck wurde durch besondere Umstände noch verstärkt. „Wir predigen", schreibt Paulus, „den gekreuzigten Christus, den Griechen eine Thorheit". Und in der That, was konnte für Griechen Thörichteres gedacht werden, als das Kreuz Christi, als jene Botschaft, dafs in einem Juden und gar in einem Juden niederen Standes, der von seinen eigenen Volksgenossen verschmäht und dem schimpflichsten Tode preisgegeben war, Gott selbst den Menschen erschienen sei? Die Göttersöhne, welche die Phantasie ihrer Dichter geschaffen, deren er-

Digitized by Google

habene Bildwerke sie überall umgaben, traten ihnen in menschlicher Schönheit und Herrlichkeit entgegen. Welchen Anspruch konnte dieser armselige Jude, der den Tod des Verbrechers gestorben war, erheben, sich nicht nur neben jene, sondern sogar über sie zu stellen? Der ästhetischen Anschauungsweise der Griechen, welcher der Einklang von Wesen und Erscheinung, von Inhalt und Form als das höchste Ideal galt, mufste diese in so niedriger Gestalt sich darstellende Verkörperung des Göttlichen mindestens als eine Paradoxie erscheinen. Diesen Gegensatz, in welchen sich das Christentum zur Empfindungs- und Denkweise der Griechen stellte, mufs man sich vergegenwärtigen, um das Wunder zu begreifen, dafs es dennoch Gläubige unter ihnen gefunden hat.

Ebenso abweisend, wie die Griechen dem Kreuze Christi, stand Paulus ihrer Weisheit gegenüber, die er kein Bedenken trägt, als Thorheit zu bezeichnen. Von jener echten Weisheit freilich, welche in den Werken der grofsen griechischen Dichter und Denker niedergelegt war, hatte er schwerlich auch nur eine oberflächliche Kenntnis. In seinen Briefen wenigstens findet sich davon keine Spur. Aber bei seinem langjährigen ununterbrochenen Verkehr mit Griechen, der sich doch nicht blofs auf die Ungebildeten unter ihnen beschränkt hat (I. Kor. 1, 26), konnte ihm die Beobachtung nicht entgehen, die schon der Skythe Anacharsis gemacht hatte: *Ἕλληνας πάντας ἀσχόλους εἶναι ἐς πᾶσαν σοφίαν* (Herod. IV 77). Trotz dieses Weisheitsstrebens hatten sie die Wahrheit doch nicht gefunden: denn sie zeigten nicht nur keine Spur wahrer Gotteserkenntnis, sondern sogar ein allgemeines Widerstreben gegen das Evangelium von Christus, „der uns zur Weisheit geworden ist von Gott“ (I. Kor. 1, 30). Damit hatte sich die griechische Weisheit in Paulus' Augen das Urteil gesprochen. Für ihn war sie einfach abgethan und konnte sie nur negativen Wert haben, indem sie die Irrwege bezeichnete, welche die Gott entfremdete Menschheit in ihrem Dünkel gegangen war. „Indem sie sich für Weise ausgaben, sind sie zu Thoren geworden“ (Röm. 1, 22). Daher hätte auch in dem Falle, dafs die von ihm bekämpfte sogenannte Weisheit der Korinther jener alten und echten griechischen Weisheit verwandt und mehr gewesen wäre als blofse Naseweisheit, sein Urteil nicht anders gelautet. Was hätte auch sein am alten Testamente genährter, durch rabbinische Gelehrsamkeit geschulter, schliefslich im Christentum zu voller Reife und Klarheit gekommener Geist aus den philosophischen Systemen der Griechen lernen können? Was vermochten sie ihm zu bieten? Die letzten Fragen, an deren Lösung sie sich abmühten, waren für ihn gelöst; den Gott, den sie „tastend suchten“, hatte er im Evangelium gefunden; das sittliche Ideal, welches die einzelnen Schulen so verschieden bestimmten, war für ihn in Christus verkörpert. Die ganze antike Ethik wäre ihm sogar dann, wenn er

Digitized by Google

ihrem Inhalt von seinem Standpunkt aus im wesentlichen hätte zustimmen können, nur als eine verschlechterte Auflage des mosaischen Gesetzes erschienen: fehlte jener doch, was dieses besafs, das feste Fundament der göttlichen Autorität und ihren Geboten daher die Eigenschaft unbedingter Verpflichtung. Im übrigen verwies sie ihn, wie das mosaische Gesetz, auf sein eigenes sittliches Vermögen. Wie wenig aber der Wille des „natürlichen" Menschen im Stande ist, das Gute zu thun, das wufste er aus eigener Erfahrung. Dafür besafs er in seinem Glauben einen unversiegbaren Quell sittlicher Kraft, welche in um so vollerem Mafse in ihn einströmte, je tiefer er seine eigene Schwachheit fühlte. „Ich vermag alles", schreibt er an die Philipper, „durch den, welcher mich stark macht". Für die Wahrheit dieses Wortes legt sein Leben beredtestes Zeugnis ab. Von Stadt zu Stadt, von Land zu Land treibt ihn seines Herzens Drang ohne Ruh und Rast, das Evangelium von der Liebe zu verkündigen, die sich aller erbarmen will, zu suchen und zu retten, was verloren ist, Bürger zu werben für ein Reich, das nicht von dieser Welt ist; er achtet nicht „Mühe und Arbeit, nicht Hunger und Durst, nicht Frost noch Blöfse", nicht die Flut von Hohn und Spott, die sich über ihn ergiefst, nicht die Mifshandlungen und Verfolgungen, denen er ausgesetzt ist, nicht die Gefahren, die ihn tausendfach umgeben: nichts vermag die Kraft seines Glaubens zu erschüttern, die Glut seiner Liebe zu dämpfen; siegesgewifs und todesmutig fühlt er sich stark genug gegen eine Welt von Feinden (Röm. 8, 35 ff.). Kein antiker Philosoph kann sich an sittlicher Kraft und Tiefe mit diesem Helden des Glaubens messen. Man hat den Stoizismus mit dem Christentum, Seneca mit Paulus verglichen, und es ist nicht zu leugnen, dafs Berührungspunkte zwischen ihnen vorhanden sind. Aber wenn der Stoizismus auch seine Anhänger gegen die Widerwärtigkeiten des Lebens vielleicht zu wappnen vermochte, so war er trotz seiner Forderung allgemeiner Menschenliebe doch unfähig in ihnen jene Begeisterung zu erzeugen, welche allein das Wort in That, die Theorie in Leben umzusetzen vermag. Weil der antiken Philosophie die religiösen Motive fehlten, hatte sie auch keine Kraft, die alte Welt umzugestalten: diese blieb im ganzen wie sie war, der eine Paulus hob sie aus ihren Angeln. Will man ihm auf dem Gebiete des Altertums überhaupt jemand an die Seite stellen, so könnten es höchstens jene grofsen Römer sein, welche ihrer Stadt den Erdkreis unterworfen haben. Auch er ist ein Welteroberer wie sie, aber um soviel über sie erhaben, als die Liebe dem Schwerte, der Glaube dem Gesetze überlegen ist. Paulus ist ein Charakter von überwältigender Gröfse, für welchen die Schüler zu begeistern eine viel dankbarere Aufgabe ist, als die manchmal etwas krausen Fäden seiner Theologie vor ihnen zu entwirren.

Was will es dem gegenüber bedeuten, dafs er die griechische

Digitized by Google

Bildung in ihrem Werte für die Entwickelungsgeschichte der Menschheit nicht erkannt hat? Dafs sie keine Thorheit gewesen ist und dem Christentum auch positiv vorgearbeitet hat, braucht heute niemandem bewiesen zu werden. Der Apostel konnte das nicht wissen. Ihm galt sie als Gegnerin, der gegenüber er dem Christentum die Existenzberechtigung erst erkämpfen mufste. Es wird ihm sogar als ein Verdienst anzurechnen sein, dafs er einer Verbindung derselben mit dem Christentum, wozu man in der korinthischen Gemeinde den Versuch machte, auf das entschiedenste entgegengetreten ist. Er sah darin mit Recht die Gefahr einer Verfälschung des dem Evangelium eigentümlichen Gehalts und Wesens (I. Kor. 1, 17). Eine spätere Zeit hat andere Wege eingeschlagen und sie nach der Lage der Verhältnisse einschlagen müssen. Es war eben unmöglich, dafs das Christentum von dem Griechentum, in dem es heimisch geworden war, für die Dauer unberührt blieb. Unter dem Einflufs des griechischen Geistes haben die nächsten Jahrhunderte den christlichen Glauben in bestimmten Dogmen fixiert und den Grund zur Glaubenslehre gelegt, der man in der Kirche seitdem eine gröfsere Bedeutung beizulegen geneigt war als dem christlichen Glauben und Leben selbst. Doch dieses gehört in ein anderes Kapitel. Hier sollte nur der Versuch gemacht werden, an einem Beispiel nachzuweisen, wie in dem Unterricht der Gymnasialprima Altertum und Christentum mit einander in fruchtbare Verbindung gebracht werden können.

Memel. P. Salkowski.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

M. Evers und **F. Fauth**, Hülfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht für ev. Religionslehrer und Pfarrer, Studierende, Seminaristen und reifere Schüler höherer Lehranstalten. I. Abteilung. 6. Stück: Die apostolische Urgemeinde nach der Apostelgeschichte und anderen zeitgeschichtlichen Quellen von **F. Hupfeld**. Berlin 1894, Verlag von Reuther und Reichard. 47 S. 8. 0,60 M.

Dieses Heft der „Hülfsmittel" stellt in gewissem Sinne eine Doppelarbeit dar. Der Text ist verfaſst von dem Oberlehrer Dr. Hupfeld; in zahlreichen, zum Teil sehr eingehend geschriebenen Noten aber bringt der Hsgb., Direktor Evers, wertvolle Ergänzungen bei, in denen er entweder H.s Erklärungen mit neuen Argumenten begründet oder eine abweichende Meinung geltend macht. Der Leser kommt zuweilen in die Lage, zwei verschiedene Ansichten über dieselbe Sache zu vernehmen, und ist genötigt, sich aus ihnen ein selbständiges Urteil zu bilden. Ref. muſs gestehen, daſs es ein besonderes Interesse erweckt, auf derselben Seite die Meinungen zweier individuell entwickelter Bibelforscher zu hören, welche übereingekommen sind, unter Wahrung des Rechtes der freien Forschung gemeinsam zu arbeiten. H., der jüngere, ist in seinem Urteil entschiedener und in seinem Ausdruck schärfer als E.; dieser hingegen, auf eine längere Arbeitszeit zurückblickend und reich an Wissen, zur Vermittlung von Gegensätzen geneigt und dennoch, wo es sein muſs, von einer Bestimmtheit des Ausdruckes, welche nichts zu wünschen übrig läſst. Die Bemerkung H.s, daſs es in der apostolischen Urgemeinde eine freiere, evangelische und eine strengere, katholische Richtung gegeben habe, ergänzt E. in einer Note (S. 2) durch Hervorhebung des Unterschiedes zwischen dem Gottesreiche, welches Christus verkündete, und dem Kirchentume, welches nur Mittel zum Zweck sein soll, aber sich nicht selten, sei es als römische Hierarchie, sei es als orthodoxistische Pastorenkirche, mit dem Gottesreiche identifiziert und dann ein „verdammungswürdiges Widerchristentum" darstellt. Die gehaltvolle Note ersetzt eine ganze Abhandlung.

Die Ausführungen H.s schlieſsen sich vorwiegend an die Apostelgeschichte an, aber nicht in der Form eines Kommentars

Digitized by Google

zu dieser Schrift, sondern einer kritisch-wissenschaftlichen Erörterung der Hauptbegebenheiten und der besonderen religiösen und sozialen Erscheinungen in der Zeit der Apostel, wie der Glossolalie, der Gütergemeinschaft u. a. Die Apostelgeschichte behandelt er dabei als ein zuverlässiges historisches Werk, das aber nicht frei ist von Ungenauigkeiten im einzelnen und daher der Kontrolle durch die paulinischen Briefe bedarf. Der Bericht der Apostelgesch. 9 und 11, 27—30 über Pauli Bekehrung, seinen Aufenthalt in Damaskus und seine Rückreise nach Jerusalem wird demzufolge nach Galat. 1, 18 u. fg. und 2, 1 rektifiziert. Da ferner Apostelgesch. Kap. 12 eine in das J. 44 fallende Reise des Paulus nach Jerusalem erwähnt wird, von welcher der Apostel selbst nicht nur nichts meldet, sondern welche sein eigener Bericht sogar ausschlieſst, so ist H. geneigt, die in Apostelgesch. 12 gedachte Reise in das Jahr 59 zu setzen. Allein die in jener Stelle erwähnten Nebenumstände, der Tod des älteren Jakobus sowie des Herodes Agrippa, gestatten eine solche Annahme nicht. Da Paulus im J. 44 nur Kollektengelder von Antiochia nach Jerusalem überbrachte, hier aber eine lehramtliche Thätigkeit, so viel wir wissen, nicht ausübte, so hat die alte Ansicht mehr für sich, daſs er es nicht für notwendig hielt, dieser „Geschäftsreise“ im Galaterbriefe zu gedenken.

Zur übersichtlichen Gruppierung des Stoffes schlägt H. die Einteilung in drei Perioden vor: 1. die Anfänge der Gemeinde bis zum Tode des Stephanus; 2. die weitere Entwickelung bis zum Apostelkonvent; 3. die letzte Zeit bis zur Auswanderung nach Pella. Demgegenüber verweist E. auf eine andere Einteilung, welche sich auf die Worte Jesu (Apostelgesch. 1, 8) gründet: Ihr werdet meine Zeugen sein zu Jerusalem, in ganz Judäa und Samaria und bis an das Ende der Erde. Hiernach ergeben sich die drei Abschnitte: Verkündigung des Evangeliums 1. in Jerusalem, 2. innerhalb der Grenzen Palästinas und 3. auſserhalb derselben. Diese von einem geographischen Gesichtspunkte ausgehende Einteilung ist für Schüler ohne Zweifel leichter faſsbar und darum angemessener. — Zu den Äuſserungen des christlichen Geisteslebens, zu deren Verständnis der Lehrer seine Schüler nicht ganz leicht bringt, gehört die Glossolalie. Daher hat H. dieselbe recht eingehend erläutert und noch ausführlicher E., welcher in einer fast drei Seiten umfassenden Note (S. 12—14) alles zur Erklärung notwendige Material beibringt. Übereinstimmend gehen beide von der einzig maſsgebenden Darstellung der Erscheinung in 1. Korinth. Kap. 14 aus, nicht von Apostelgesch. Kap. 2, und sehen daher in der Glossolalie eine ekstatische Gebetsrede, wie solche die Begeisterung der ersten Christen erklärlich macht, denen für die Fülle neuer Empfindungen und Gedanken noch der bezeichnende Begriff fehlte, der *εὔσημος λόγος*, wie Paulus 1. Kor. 14, 9 bemerkt. — Einen breiten Raum in dem Hefte nehmen die Aus-

Digitized by Google

führungen H.s und E.s über die besondere Stellung der Apostel Petrus, Jakobus und Paulus zum Christentum ein. Nicht nur was Juden- und Heidenchristen trennte, wird dargelegt, sondern auch die Differenz, welche zwischen Jakobus und Petrus bestand, insofern jener eine streng judaistische, dieser eine mildere Richtung verfolgte. Im allgemeinen waltet in diesen Ausführungen die Tendenz vor, die in der Urgemeinde einst lebendigen religiösen Gegensätze durch dialektische Vermittelung heute milder erscheinen zu lassen als sie es in der That waren. Man gewinnt den Eindruck, als ob Petrus paulinisch dachte und Paulus unter Umständen sogar petrinisch handelte. Evers erachtet es (S. 45) für möglich, dafs Paulus den Judaisten zu Gefallen das Nasiratsgelübde auf sich genommen habe, was H. (S. 41) für „mindestens recht fraglich“ hält. Aber auch der Beurteilung kann man nicht beistimmen, welche bei H. (S. 40) das Verhalten des Petrus in Antiochien erfährt, wo der Apostel gleich Paulus sich über die jüdischen Speisegesetze hinwegsetzte, aber nach dem Eintreffen von Anhängern des Jakobus wieder „jüdisch“ lebte. H. bemerkt dazu: „Inkonsequent und schwankend müssen wir das Verhalten des Petrus allerdings bezeichnen, aber nicht Menschenfurcht war es — sondern ein wohl erklärliches und wohl zu respektierendes Gewissensbedenken“. Allein war es nicht gerade das Erscheinen der Jakobisten, was sein Verhalten bestimmte? War es nicht gerade Menschenfurcht, wenn er *φοβούμενος τοὺς ἐκ τῆς περιτομῆς* wieder nach den jüdischen Speisegesetzen lebte? Hegte er Gewissensbedenken gegen die Nichtbeachtung jüdischer Riten, warum lebte er denn früher mit Paulus *ἐθνικῶς*? Der Vorwurf der Heuchelei, den Paulus in gerechtem Zorn gegen ihn erhob, ist daher in seiner ganzen Schärfe aufrecht zu erhalten und den Schülern klar zu machen, dafs auch unter Gottes Heiligen keiner ohne Tadel ist.

Berlin. J. Heidemann.

F. Schultz, Kleine lateinische Sprachlehre. 22. den neuen Lehrplänen entsprechend bearbeitete Auflage. Besorgt von M. Wetzel. Paderborn 1893, F. Schöningh. VIII u. 272 S. 8. 1,90 M.

Die 22. Auflage der beliebten kleinen Sprachlehre ist vom Hsgb. einer gewissenhaften Durchsicht und teilweisen Umarbeitung mit Rücksicht auf die Anforderungen der neuen Lehrpläne unterzogen worden. Dabei hat die Formenlehre eine Verkürzung um sechs, die Satzlehre eine Erweiterung um neun Seiten erfahren. In der Formenlehre ist Entbehrliches weggefallen, anderes vereinfacht worden, doch sind einzelne Stellen, z. B. § 13 (sog. griechische Deklination), einer noch kürzeren Fassung fähig. Auch *tripus*, das § 29 in der zum Auswendiglernen bestimmten Geschlechtsregel vorkommt, kann wegfallen und dem Schüler zum Aufschlagen im Lexikon überlassen bleiben. Dagegen wird bei den unregelmäfsigen

Digitized by Google

Verben als ergänzendes Supinum zu *arguo accusatum* vermiſst (S. 90), ebenso *praestiti* oder *excellens exstiti* (S. 98) als ergänzende Perfekta zu *antecello, excello, praecello*.

Die dankenswerten Bemerkungen des Rezensenten der 21. Auflage in dieser Zeitschrift, P. Harre, haben zum gröſsten Teil Berücksichtigung gefunden. Dieselben haben z. B. zu einer Vereinfachung der Regeln über die Kongruenz (§ 177) geführt. Mit der Bemerkung über die Weiterführung verneinter Absichtssätze auſser durch *neve* auch durch *et, atque, que, aut* hat sich der Hsgb. noch nicht befreunden können; vielleicht wird eine erneute Nachprüfung auch hier Wandel schaffen. Der Anhang über Prosodie und Metrik hat gleichfalls eine wünschenswerte Kürzung erfahren, vor allem ist die Zahl der prosodischen Ausnahmen in § 281 mit Recht vermindert worden. Die Erweiterung der Satzlehre ist hauptsächlich der Stilistik zu gute gekommen. Das Buch hat dadurch zu seinen alten Vorzügen neue hinzu erhalten, die seine Brauchbarkeit nur erhöhen können; ob es nunmehr für die Bedürfnisse aller Gymnasialklassen ausreicht, wie der Hsgb. hofft, muſs die Erfahrung lehren.

Was die äuſsere Ausstattung anbetrifft, so ist der Druck vielfach zu klein und entspricht in dieser Beziehung nicht den heutigen Anforderungen der Schulhygieine.

Saargemünd. H. Groſsmann.

Lateinische und griechische Schulausgaben herausgegeben von H. J. Müller und O. Jäger.

Thukydides, Die Geschichte des Peloponnesischen Krieges. Zum Gebrauch für Schüler herausgegeben von Franz Müller. Bielefeld u. Leipzig 1894, Velhagen & Klasing. 2 Teile Text. XVI u. 232 S.; VI u. 150 S.; 2 Teile Kommentar. 242 u. 150 S. 8. geb. je 1,50 M.

Nach Maſsgabe der neuen preuſsischen Lehrpläne und entsprechend dem Programme der Schulausgabensammlung von H. J. Müller und Jäger wird in den zwei Bändchen Text dem Schüler des Thukydides' Geschichte des Peloponnesischen Krieges als ein Ganzes in der Weise geboten, daſs unter Hinweglassung minder wichtiger Abschnitte der wesentliche Inhalt des Geschichtswerkes und also auch der Lauf des Krieges im Zusammenhange gegeben wird. Von den ausgelassenen Teilen ist das, was zum Gesamtverständnisse notwendig ist, durch einen verbindenden Text wiedergegeben. Es kann freilich nicht die Aufgabe der Besprechung sein, bei jedem Schriftsteller, der in dieser Ausgabensammlung herausgegeben wird, von neuem die grundsätzliche Frage zu erörtern, ob den Schülern der gesamte Schriftsteller in die Hand gegeben werden soll oder ein in dieser Weise zurechtgemachter: doch kann der Unterzeichnete nicht verhehlen, daſs er bei der Durchsicht dieser Ausgabe den Eindruck hatte, daſs der Schüler, der den ganzen Thukydides in der Hand hat, diesem unmittelbarer

Digitized by Google

und selbständiger gegenüber stehe als derjenige, dem ein, wenn auch noch so sorgsam gefertigter, für ihn zurechtgeschnittener Auszug in die Hand gegeben wird.

Was nun die vorliegende Ausgabe anbetrifft, so ist der Verf. derselben ja nicht hier zum ersten Male dem Thukydides nahe getreten, sondern durch lange Bekanntschaft mit demselben ganz besonders zu einer solchen Arbeit berufen. In dieser Zeitschrift (Bd. XLVII S. 766ff.) findet sich eine Rezension mehrerer Hefte der von dem Verf. bei F. Schöningh in Paderborn herausgegebenen Ausgabe für Schul- und Privatgebrauch. Da der Unterzeichnete den von dem dortigen Rezensenten, Ludwig Herbst, vertretenen wesentlich konservativen Standpunkt, auf dem auch Franz Müller steht, teilt, so soll dort Gesagtes hier nicht wiederholt, sondern nur die in dieser besonderen Ausgabe getroffene Auswahl und die Fassung der Anmerkungen vom didaktischen Standpunkte aus besprochen werden.

Offenbar hat diese Auswahl sich das Ziel gesteckt, das Lesen des gesamten Peloponnesischen Krieges, soweit er von Thukydides dargestellt ist, eventuell zu ermöglichen. Von diesem Standpunkte aus dürfte manches zu beurteilen sein; z. B. der Wegfall einiger Reden wie der des Kleon und der des Diodotos im 3. Buche über das Schicksal der Mytilenäer. Allerdings würde die Lektüre dieser beiden Reden recht zeitraubend sein: inhaltlich aber würden gerade sie durch den scharfen Gegensatz ihrer politischen Anschauung und durch manche noch für die Gegenwart fruchtbaren Gedanken dem Schüler viele Anregung darbieten. Aus dem gleichen Grunde wird man sich auch mit dem Wegfalle der ersten 19 Kapitel des ersten Buches einverstanden erklären müssen, so interessant es ist, das Urteil des Thukydides über die früheren Perioden der hellenischen Geschichte zu hören: dafs sie den Beginn der Thukydideslektüre nicht bilden dürfen, wird jeder, der den Thukydides mit Primanern gelesen hat, zugeben; weit eher könnten sie mit einer gereiften Schülergeneration zum Abschlusse gelesen werden. Von den vier in Sparta vor dem Kriegsbeschlusse der Lacedämonier gehaltenen Reden ist nur die Rede des Ephoren Sthenelaidas gegeben worden, die gewifs wegen ihrer typisch-spartanischen Kürze und Entschiedenheit vor allen anderen gelesen zu werden verdient. Was die übrigen drei Reden anbetrifft, so würde ich die Weglassung der Rede des Atheners, sowie der des Archidamos billigen; die Rede der Korinthier dagegen (I 68—71) mit ihrer ganz eigenartigen, auf die Aufreizung der Spartaner berechneten, eigentümlich panegyrischen Schilderung der Athener aus Feindesmunde ist für die Charakteristik der letzteren so bezeichnend, dafs ich die Rede ungern vermisse und lieber dafür die zweite Rede der Korinthier in Sparta (I 120—124) weglassen würde. Nicht missen möchte ich auch die Kapitel 94—107 des ersten Buches, sowie die Geschichte des Pausanias und Themi-

Digitized by Google

stokles am Ende desselben Buches: es sei denn, daſs sie deshalb weggelassen sind, weil sie vorher schon in der Sekunda, etwa in Jacobs Attica, gelesen sein können. Daſs die drei Reden des Perikles sämtlich aufgenommen sind, ist sehr erfreulich; dem Hsgb. ist jedenfalls darin zuzustimmen, daſs diese in der Prima gelesen werden können. Von den späteren Vorgängen sind mit Recht die durch drei Jahre sich hinziehenden Berichte über die Belagerung von Platää mit Einschluſs der zum Verständnis der tragischen Katastrophe notwendigen Reden der Platäer und der Thebaner vollständig aufgenommen; ebenso die Besetzung von Sphakteria, die Thätigkeit des Brasidas in der Chalkidike, die Schlacht bei Delion, und zwar alles dies vollständig, während unbedeutendere Unternehmungen übergangen sind.

In dem zweiten Hefte verteilt sich der ausgewählte Stoff naturgemäſs auf die vier letzten Bücher sehr ungleich; während vom fünften und achten Buche bei weitem das meiste weggeblieben ist, erscheinen das sechste und ganz besonders das siebente Buch fast unverkürzt. Im siebenten Buche sind von 86 Kapiteln nur 10 weggelassen. Gewiſs mit vollem Rechte, denn die Erzählungen des sechsten und siebenten Buches werden neben dem zweiten und etwa dem Anfange des vierten Buches immer die meiste Anziehungskraft für den Schüler haben. Aufgefallen ist mir das Fehlen der Kapitel 28 und 29 des sechsten Buches. Die nicht aufgenommene Episode VI 54—59 ist freilich für die Geschichte der Peisistratiden von groſsem Interesse, sowie als merkwürdiges Beispiel dafür, wie in so kurzer Zeit die historische Tradition von dem wahren Verlaufe der Dinge abweichen konnte.

Im groſsen und ganzen erscheint also die getroffene Auswahl als durchaus richtig: sie giebt ein zusammenhängendes Bild des Krieges, hebt unter den Begebenheiten die vorzugsweise fesselnden hervor und teilt auch von den Reden eine solche Anzahl mit, die genügt, um diese für den Schriftsteller charakteristischen und für die Lektüre zwar schwierigen, aber dafür auch in ungewöhnlichem Grade anregenden litterarischen Gebilde würdigen zu können.

In den zwei Bändchen Kommentar, die, dem Plane der Sammlung gemäſs, getrennt vom Texte gegeben sind, zeigt sich der Hsgb. natürlich, wie dies nach seinen anderen Arbeiten auf diesem Gebiete zu erwarten war, als gediegener Kenner des Thukydides, der nicht nur den Text des Geschichtswerkes, sondern auch die vorhandenen Kommentare und Erklärungsschriften genau kennt und sich auf Grund dieser Kenntnis ein selbständiges Urteil gebildet hat. Daſs ein Thukydides-Erklärer sich eine gröſsere Freiheit der Erklärung ausbedingen müsse, als sie bei anderen Schriftstellern üblich sei, hatte schon Classen in dem Vorworte zu seiner Ausgabe treffend hervorgehoben. Ganz besonders wird dies bei den Reden der Fall sein; denn wenn Cicero sagt, daſs es schwer sei, sie zu verstehen, dürfen wir es unsern Primanern

Digitized by Google

nicht übel nehmen, wenn es ihnen nicht leicht wird. Wollen wir also den Thukydides nicht vom Gymnasium verbannen (und das wird doch niemand wünschen, der den ernsten Betrieb griechischer Studien auf dem Gymnasium beibehalten will), so wird eingehende Erklärung notwendig sein. Erst eine solche wird es dem Schüler erleichtern, in manchen Fällen überhaupt erst möglich machen, den Schriftsteller zu verstehen. Daſs zu diesem Zwecke dem Schüler ein feststehender Text in die Hand gegeben werden müsse, daſs ihm Erörterungen über Lesarten möglichst fern gehalten werden, ja daſs von verschiedenen möglichen Erklärungen in der Regel nur eine gegeben werde, darüber werden alle übereinstimmen. Dem Lehrer bleibt es ja trotzdem überlassen, gelegentlich einmal zur Übung des jugendlichen Scharfsinns streitige Punkte zu erörtern. Dem entsprechend ist in diesem Kommentare die Angabe und Besprechung verschiedener Lesarten, so weit ich sehe, vermieden und auch verschiedene Erklärungen werden nur selten einander gegenüber gestellt, wie z. B. VI 14, 1. Gerade an dieser Stelle hätte vielleicht die Darstellung der Kontroverse eine etwas schärfere Fassung haben können. Denn in den beiden dort angenommenen Erklärungen würde doch *αἰτίαν σχεῖν* = *αἰτιαθῆναι* sein, und der Unterschied bestände nur darin, ob wir dem sonstigen thukydideischen Sprachgebrauche gemäſs die beschuldigte Person oder diesem zwar entgegen, aber der sonst üblichen Ausdrucksweise entsprechend die Sache, welche vorgeworfen wird, zum Subjekte machen. Ich würde abweichend von Classen, mit Stahl und Müller (in der Paderborner Ausgabe) der zweiten Erklärung den Vorzug geben. Im übrigen wird natürlich jeder, der den Thukydides liest, an einzelnen Stellen eine andere Erklärung als die von dem Hsgb. gegebene für möglich halten oder bevorzugen: an den meisten Stellen aber scheint dem Unterzeichneten das Richtige getroffen zu sein. Dabei sind die gewählten Erklärungen in klarer und verständlicher Weise zum Ausdrucke gebracht. Auch ist, was mir von besonderer Bedeutung scheint, die richtige Mitte zwischen dem Zuviel und dem Zuwenig im allgemeinen sehr geschickt gewahrt. An einigen Stellen hätte vielleicht etwas weniger gegeben werden können: eine Redensart wie *πόλεμον οὐ προςήκοντα αἴρεσθαι* (VI 9, 1) oder die Übersetzung von *προφάσει βραχείᾳ καὶ εὐπρεπεῖ* (VI 8, 4) sollte ein normaler Primaner wohl mit einigem Nachdenken finden können. Im ganzen aber ersparen die Anmerkungen das Nachdenken nicht, sondern regen dasselbe fördernd an: und das ist gewiſs das Richtige. Entschieden zu loben sind die kurzen, aber präzisen Randnoten, die den bei der Präparation auf dem wogenden Meere hin und her geschaukelten Schüler die Fahrt dadurch erleichtern, daſs sie ihm das zu erreichende Ziel klar und deutlich hinstellen. Auch die Einleitung bietet, ohne sich viel auf Kontroversen einzulassen, das Wichtigste aus dem Leben des

Digitized by Google

Historikers und die notwendigen Mitteilungen über sein Geschichtswerk. Bei der Bestimmung der Daten des Lebens des Thukydides hat sich der Hsgb. vielfach den Ergebnissen der Herbstschen Untersuchungen im 49. Bande des Philologus angeschlossen.

Fasse ich alles zusammen, so kann ich nur sagen, daſs dem Schüler in dieser Ausgabe ein treffliches Hilfsmittel geboten wird, das ihn befähigt, die Schwierigkeiten in dem Ausdrucke, der Satzbildung, der Periodisierung des Thukydides zu überwinden und an der Hand des Lehrers sich in das Verständnis dieses von so vielen geistigen Autoritäten aufs höchste geschätzten Schriftstellers einzudringen.

Die äuſsere Ausstattung ist in der Farbe des Papiers und der scharfen und klaren Form der Typen eine ausgezeichnete.

Hamburg. Heinrich Bubendey.

Kuno Fecht, Griechisches Übungsbuch für Untertertia. Dritte, mit Rücksicht auf die neuen preuſsischen Lehrpläne bearbeitete Auflage. Freiburg i. B. 1893, Herdersche Verlagsbuchhandlung. VIII u. 169 S. 8. 1,20 M.

Auf die Bearbeitung der dritten Auflage des griechischen Übungsbuches von Kuno Fecht hat dreierlei bestimmend eingewirkt: die Besprechungen der zweiten Auflage, die neuen preuſsischen Lehrpläne und E. Kochs 1892 in den Neuen Jahrbüchern erschienener Aufsatz über „die Notwendigkeit einer Systemänderung im griechischen Anfangsunterrichte“. Den Rezensenten der früheren Aufgabe hat F. besonders insofern Gehör geschenkt, als er die attischezweite Deklination ausgeschieden und einen Paragraph zur Einübung der gebräuchlichsten Präpositionen eingefügt hat. Andere Forderungen derselben deckten sich mit solchen unserer Lehrpläne. So folgt er nicht bloſs dem Rate der Rezensenten, sondern auch einem Fingerzeige unserer Lehrpläne, wenn er jetzt von besonderem Accentuierübungen absieht und die Accentlehre in Verbindung mit der Flexionslehre übt. Mit gewissenhafter Unterordnung unter die Lehrpläne meidet F. ferner solche Vokabeln, die nicht in den Schulschriftstellern vorkommen, und unregelmäſsige Formen der Flexionslehre, sei es, weil er sie überhaupt nicht lehren, sei es, weil er sie der Obertertia vorbehalten will. Den Lehrstoff bieten vorwiegend zusammenhängende Übungsstücke; daſs er ihn nicht nur, wie es die Lehrpläne fordern, der griechischen Sage und Geschichte entlehnt, sondern auch zahlreiche Fabeln aufgenommen hat, glaubt F. vor Schulmännern verantworten zu können.

Nun empfiehlt Koch in dem erwähnten Aufsatze für die Einübung des Verbums einen Unterrichtsgang, bei dem nicht bloſs der zweifelhafte Grad der Unregelmäſsigkeit, sondern ebenso sehr

Digitized by Google

die Häufigkeit des Vorkommens in der Lektüre, speziell in den vier ersten Büchern der Anabasis, entscheiden soll. Freilich gesteht er, daſs wir natürlich nicht alle Verba auf einmal besprechen können und selbstverständlich die Verba auf *μι* erst dann einüben dürfen, wenn die Konjugation auf *ω* festsitze; daſs es auch empfehlenswert bleibe, die v. liquida als eine besondere Gruppe nach den übrigen Verben auf *ω* zu behandeln; die Häufigkeit des Vorkommens ist also auch ihm für eine ganz erkleckliche Zahl von Verben nicht Grund genug, diese zum Gegenstande einer zeitigeren Übung zu machen. Dagegen verlangt er um so bestimmter, daſs nach dem Präsens und Imperfektum zunächst die Aoriste geübt werden und die zweiten nicht später als die ersten, danach erst das in der Anabasis so viel seltenere sigmatische Futurum; die Perfektformen aber, die ihrer Bildung nach besonders schwierig, ihrem Vorkommen nach besonders selten seien, würde man nach ihm nicht bei jeder Verbalklasse besonders, sondern erst nach Absolvierung der sämtlichen regelmäſsigen Verba, also nach den v. liquidis und unmittelbar vor den Verben auf *μι* zu behandeln haben, und zwar würde man mit dem passiven Perfekt beginnen müssen, das besonders seltene aktive dagegen nur bei Gelegenheiten in der Lektüre zu erklären nötig haben. Durch diesen Lehrgang, meint Koch, werde der Anfänger auch nicht zu der Meinung verleitet werden, das griechische Perfektum entspreche in der Regel dem deutschen. Hoffentlich setzt Koch nicht solch einen Apparat in Bewegung, um einer Wirkung des geläufigen Unterrichtsganges vorzubeugen, die auch durch andere Mittel verhütet werden kann. Im übrigen: begnügen wir uns, wenn die Vorkenntnisse zum Verständnis der Anabasis im Augenblicke des Bedarfs vorhanden sind, und lassen wir über die Reihenfolge, in der diese Vorkenntnisse dem Schüler eingeprägt werden sollen, rein praktische Gründe entscheiden. Und welche Erwägungen könnten uns da bestimmen, Aoriste wie *εἶδον, ἔλαβον, εὗρον* gleich in dem ersten Lesestücke dem Anfänger zuzumuten und den Unterricht, der, systematisch betrieben, mühelos zum Ziele führt, zu einem guten Teile als eine Quälerei des Gedächtnisses zu betreiben? Doch Koch behauptet auch, die Einübung der Perfekte sei besonders schwierig, schwieriger als die der Aoriste. Mich lehrt die Praxis im Gegenteil, daſs die Perfekte nach Flexion, Betonung und Lautveränderungen nicht im Entferntesten so schwer fallen wie die Aoriste; und wenn ich die Schwierigkeiten beider Tempora nach Zahl und Art vergleiche, so scheint mir das ganz natürlich. — Man wird es auf Grund solcher Erwägungen billigen müssen, daſs F. nicht alle Forderungen für verbindlich erachtet, die Koch mit Stentorstimme gestellt hat: daſs er die zweiten Aoriste *ἔλαβον, εἶδον, ἦλθον* zwar — wie viele vor Koch — in das Untertertianerpensum aufgenommen, aber nicht — wie Koch in seinem Übungsbuche — von der ersten Lektion an verwendet hat, sondern erst als die

Digitized by Google

v. muta den Anlaſs boten, die völlig verständlichen zweiten Tempora durch solche zu erweitern, die wenigstens bis auf ihr Verhältnis zum Präsens verständlich sind; daſs er Futurum und Aoristus der verschiedenen Klassen nicht trennt; daſs er die Perfekta des Aktivums übt und diese wie die des Passivums, wenn auch mit Koch nach dem Futurum und Aoristus, so doch gegen Koch wie die übrigen Tempora in drei Abschnitten unter den einzelnen Verbalklassen lehrt, statt sie in ihrer Gesamtheit hinter die v. liquida zu verbannen.

F. übt S. 1—24 die O- und A-Deklination, daneben die Enklisis, einige Formen der Kopula und des Präs. Akt. und Pass.; S. 24—62 die dritte Deklination, daneben das Imperf. Akt. und Pass., das Part. Präs. Akt. und einige Formen des Aor. I und Fut. Akt.; S. 62—110 die v. pura, muta und liquida. Ein Anhang enthält ein Vokabularium zum Memorieren, dessen Nummern den Nummern der Übungsstücke entsprechen, und ein alphabetisches griechisch-deutsches und deutsch-griechisches Wörterverzeichnis. Zur weiteren Unterstützung des Schülers dienen Vokabeln und syntaktische Regeln, die den einzelnen Übungsstücken vorangestellt sind. Diese sollen nicht memoriert werden; der gröſste Teil derselben, der sich sechsmal oder öfter wiederholt, wird aus der bloſsen Übung im Übersetzen in das Gedächtnis übergehen. Die Nummern der O- und A-Deklination gruppieren den Stoff nach dem Accente des Nom. Sing. und ermöglichen daher eine Verbindung der Flexions- und Accentlehre. Aber gar lange hält F. den Schüler bei diesen beiden Deklinationen (S. 1—24) auf, vielleicht ein langes Quartal hindurch; und da er daneben einen ganz geringen Teil der Konjugation übt, so fehlen ihm die unerläſslichen Erfordernisse, durch den Inhalt der Sätze auch nur einigermaſsen zu fesseln. Weil nach den preuſsischen Lehrplänen die Lektüre möglichst bald zu zusammenhängenden Lesestücken übergehen soll, so stellt auch der Badenser schon S. 7 eine Verbindung der Einzelsätze durch *δέ* oder *γάρ* her und wagt gar S. 8 ein aus 17 Sätzen bestehendes Lesestück über Minos und Daidalos. Es kümmert ihn dabei nicht, daſs von den 17 Sätzen die ersten 8 ungefähr auf alle Tyrannen passen, und seinerseits von dem Versuche befriedigt, liefert er fortan vorwiegend zusammenhängende Lesestücke. Wie hier der Inhalt der Form dienen muſs, mögen zwei Beispiele lehren. In einem Berichte über die Schlacht bei Salamis, der die Flexion der Stämme der dritten Deklination auf *ν* einüben soll, heiſst es: „Mit Recht wurde Miltiades, der Anführer der Griechen, für einen wackeren Hirten seiner Soldaten gehalten. O Miltiades, Hirt deines Heeres, immerfort wurdest du von den Menschen wegen deiner Tapferkeit bewundert". Und noch S. 72 erzählt F. von einem Zuge der Perser gegen Griechenland in so nichtssagenden Wendungen, daſs sich schlechterdings nicht bestimmen läſst, welchen Zug er eigentlich im Sinne habe. Von

Digitized by Google

solcher Gleichgiltigkeit gegen den Inhalt sind natürlich stilistische Unebenheiten unzertrennlich; aber selbst Fehler gegen unbestrittene Thatsachen der Syntax sind dem Verf. zuweilen begegnet.

Züllichau. P. Weifsenfels.

Otto Wendt, Encyklopädie des englischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der englischen Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. Hannover 1893, Carl Meyer. VII u. 260 S. 4 M.

Seiner Encyklopädie des französischen Unterrichts hat W. jetzt die des englischen Unterrichts folgen lassen.

Das Buch will in erster Linie der Praxis dienen; es will dem Anfänger im Unterricht die Wege zeigen, die er zu wandeln hat, und ihn auf die Hindernisse aufmerksam machen, die er zu vermeiden, bezw. zu überwinden hat. Es wendet sich, wie mir scheint, zunächst mehr an die Autodidakten, an die Mittelschullehrer, kurzum an solche Lehrer, die keine akademische Vorbildung genossen haben und auch nicht die pädagogische Vorbildung unserer Kandidaten des höheren Lehramts erhalten. Allerdings will es, nach der Angabe auf dem Titelblatt zu schliefsen, auch den Studierenden ein pädagogisches Hilfsmittel sein; allein für diese scheint mir das Buch weniger passend. Denn einmal stehen dem Studierenden der englischen Philologie zur Orientierung über die historische Entwickelung der englischen Sprache ganz andere Hilfsmittel zu Gebote, und dann vermag ich auch nicht einzusehen, welchen Zweck diese grofse Menge methodischer Ratschläge und Winke, die zwei Drittel des Buches füllen, für den Studenten hat. Ihn, der doch zunächst die wissenschaftliche Reife erreichen soll, wird diese Fülle von an sich ja ganz trefflichen Belehrungen, die aber doch nur in der Praxis erprobt werden können, eher verwirren als aufklären. Aber der sich auf seine praktische Lehrthätigkeit vorbereitende Kandidat des höheren Lehramts wird in diesem Buch einen treuen Ratgeber finden, der ihn vor mancher Gefahr warnen und über manche gefährliche Klippe hinweghelfen kann.

Was dem Buch seinen Wert verleiht, sind eben diese methodischen Belehrungen im dritten Abschnitt. In dem zweiten Abschnitt, welcher von der geschichtlichen Entwickelung der Methodik der englischen Sprache handelt, vermifst man vor allem die nur durch gründliches und eingehendes Studium zu erlangende Kenntnis der historischen Grammatik und damit eine richtige Auffassung von der Entwickelung der englischen Sprache. Man lese, um unsere Ansicht bestätigt zu finden, nur das Kapitel über Bildung und Charakter des Neuenglischen, besonders S. 13.

Die Lektüre des Buches wird durch die zahlreichen längeren und kürzeren Citate aus einschlägigen Werken, zum Teil aus sol-

Digitized by Google

chen von wenig bekannten Verfassern, sehr erschwert. Denn dieselben sind in der Regel nur eine Wiederholung dessen, was der Verf. vorher in anderen Worten ausgeführt hat. Auch sieht man den Zweck der Angaben über ältere sprachgeschichtliche und grammatische Werke nicht recht ein, Werke, die doch durch neuere längst überholt sind und nur noch historischen Wert haben, also keinen Platz finden sollten in einem Buch, das doch in erster Linie praktischen Bedürfnissen genügen soll. Wichtige, besonders für Anfänger und zum Selbststudium bestimmte Werke fehlen wie: Körner, Einleitung in das Studium des Angels., neu herausgegeben von Socin, ferner Wülcker, Altengl. Lesebuch. In den Litteraturangaben finden sich viele Ungenauigkeiten; namentlich sind die neuesten Auflagen nur mangelhaft angegeben.

Schwer wird es dem Anfänger sein, sich nach den Ausführungen des Verf.s über den Wert und die Bedeutung der Phonetik im Unterricht Klarheit zu verschaffen; scheint es doch, als ob der Verf. sich selbst darüber nicht klar ist. Man lese nur die Kapitel über den Wert der Phonetik S. 76 und über die Anwendung der Phonetik im Unterricht S. 77 und vergleiche damit die widersprechenden Äufserungen des Verf.s auf S. 103 und 110. Statt der vielen Citate aus anderen Werken, die den angehenden Lehrer nur verwirren, hätte er an erster Stelle auf den lichtvollen und klaren Aufsatz Trautmanns in der Anglia I hinweisen sollen, der in bündiger Form die hauptsächlichsten Ergebnisse der Lautwissenschaft bringt.

Eigentümlich berührt es, unsern allverehrten Professor Dr. G. Koerting, der noch in voller Rüstigkeit und Schaffensfreudigkeit in Kiel wirkt, schon zu den Toten gerechnet zu sehen (S. 82). W. verwechselt hier offenbar G. Körting, den Verfasser der romanischen und englischen Encyklopädie und anderer für Schule und Wissenschaft gleich wertvoller Werke, mit seinem verstorbenen Bruder H. Koerting, dem Verf. der Geschichte des französischen Romans im XVII. Jahrhundert.

Wie schon oben angegeben, liegt der eigentliche Wert des Buches in dem dritten Abschnitt, der von der angewandten Methodik handelt. Hier findet der angehende Lehrer eine Fülle sehr beherzigenswerter Belehrungen, eine Menge von der Praxis eingegebener methodischer Winke und Ratschläge, die ihm in seinem Anfangsunterricht grofse Dienste leisten werden. Nach einigen Bemerkungen, welche die allgemeine pädagogische Vorbildung der Lehrer betreffen, bespricht der Verf. den englischen Unterricht, wie er sich auf den einzelnen Stufen: Unter-, Mittel- und Oberstufe, nach der methodischen Seite hin sich zu gestalten hat, und zwar nach folgenden Gesichtspunkten: A. *Auswahl und Verteilung des Stoffes*, B. *Darbietung und Auffassung des Unterrichtsstoffes*, C. *Von der Aussprache*, D. *Lektüre*, E. *Grammatik*, F. *Der Wortschatz*, G. *Die Konversation*, H. *Die schriftlichen Übungen*

Digitized by Google

Es würde zu weit führen, im Einzelnen diese Kapitel durchzugeben und zu besprechen. Wenn man in vielen Punkten auch anderer Meinung ist als der Verf., und manche Bemerkungen zu direktem Widerspruch herausfordern, so kann man doch die Lektüre dieses zwei Drittel des Buches umfassenden Teiles dem angehenden Lehrer dringend empfehlen. Hier steht der Verf. auf festem Boden, hier schöpft er aus dem reichen Quell seiner pädagogischen Erfahrungen und teilt reichlich mit von dem, was jahrelange, gewissenhafte Arbeit verbunden mit strenger Selbstkritik und eifriger Fortbildung ihn gelehrt hat.

Dortmund. Ewald Goerlich.

Karl Lamprecht, Deutsche Geschichte. V. Bd. 1. Hälfte. Berlin 1894, R. Gärtners Verlag, Herm. Heyfelder. XIII u. 358 S. 8. 8 M. geb,

Dieser Band führt die Geschichte vom Ende des 15. Jahrhunderts bis 1534; der Stoff ist in zwei Bücher — das 14. und 15. — verteilt, von denen das erste bis zum Auftreten Luthers, das zweite bis 1534 reicht. Die Einleitung versucht einen Überblick über die charakteristischen Entwickelungspunkte der neueren Geschichte zu geben; das 1. Kapitel des 14. Buchs giebt eine Übersicht über die äufsere Geschichte unter Maximilian I, das 2. Kapitel stellt „wirtschaftliche und soziale Wandlungen vom 14. zum 16. Jahrhundert“, das 3. Kapitel „Entwickelung der individualistischen Gesellschaft“ dar; im 4. Kapitel folgt „Erste Blüte individualistischen Geisteslebens“. Das 15. Buch stellt in zwei Kapiteln den oben bezeichneten Abschnitt dar.

Das Verständnis und damit die Beurteilung dieses Bandes ist wesentlich dadurch erschwert, dafs der vorhergehende Band noch nicht erschienen, der Leser also vielfach auf Vermutungen bezw. Citate angewiesen ist, die nicht vergleichbar sind. Jedenfalls hat Ref. sich bei der Einleitung und dem 2. und 3. Kapitel des 14. Buchs recht erheblicher Bedenken nicht erwehren können.

Wenn Einl. S. 9 gesagt wird, dafs die italienische Renaissance auf einer „atomisierten“ Gesellschaft sich erhoben habe u. s. w., so kann dies nur als zu weit gehend bezeichnet werden, Italien trug noch „Fesseln des M.A.“ genug, und wenn trotzdem die nene Kultur dauerte, so darf nicht vergessen werden, dafs Italien doch das Mutterland der Renaissance war, sowie dafs deren fürstliche Mäcene durch eifrige Förderung der neuen Kultur ihrer usurpierten Gewalt neue Stützen und ihrer Person bzw. Familie dynastischen Glanz geben wollten.

Wenn S. 10 vom „modernen Subjektivismus“ im Gegensatz zum Individualismus gesprochen wird, so ist dies nicht ohne weiteres verständlich, umsoweniger, als wenige Sätze weiter behauptet wird, die „Kultur des Individualismus“ sei „im Absterben“ begriffen; es ist hier nicht möglich, die Unhaltbarkeit des ganzen

Digitized by Google

Absatzes, so wie er dasteht, darzulegen; nicht minder bedenklich ist die Annahme, die S. 11 und 12 zu Grunde zu liegen scheint, als sei „volle Ungebundenheit“ des Individuums überhaupt erreichbar, denn daſs selbst die äuſsersten Spitzen des Individualismus, M. Stirner und Nietzsche, nicht „ungebunden“ sind, wolle man bei ihnen selbst nachlesen.

Schief ist auch der Vergleich zwischen Luthers und Kants Lehren. Abgesehen davon, daſs die Grundlagen und Ausgangspunkte beider Lehren inkommensurabel sind, so ist Luthers „Hingabe an die Gnade Gottes“ sachlich nichts anderes, als daſs durch jene Hingabe des Menschen Wille in demselben Liebesgeleise fährt, wie der Gottes. Es ist auch nicht richtig, daſs Kant das Individuum „nur auf sich stellt“ und jede Autorität verwirft; denn er erkennt ein „Sittengesetz“ an.

Mit der Auffassung und Darstellung im 1. Kapitel des 14. Buchs ist Ref. im ganzen einverstanden, nur daſs Maximilian erst spät begriffen hat, wie der Verf. S. 322 ausdrücklich sagt, daſs seit ca. 1450 nur noch eine „föderalistische“ Reform der Reichsverfassung möglich gewesen sei, widerspricht doch der Thatsache, daſs die letztere bereits durch die goldene Bulle in jene Richtung gezwungen war, und daſs später die Reformversuche der Stände wesentlich nichts anderes wollten, als die Vorherrschaft der Kurfürsten durch die der Reichsfürsten ersetzen.

Schwerwiegende Bedenken hat Ref. bezüglich des 2. und 3. Kapitels. Die Gestaltung des Stoffes giebt kein richtiges Bild von der gewaltigen, sich stets steigernden Wucht der thatsächlichen Entwickelung, sie bietet nur Stücke, allenfalls einen Querschnitt, der aber chronologisch verzogen ist und wichtige Essenzen des immer mehr anschwellenden Oppositionssturms unbeachtet läſst. Der Raum verbietet Ref., positive Gegenvorschläge zu machen, er muſs sich vielmehr auf einzelne Beispiele beschränken. Weder die christlich-sozialen Bewegungen, noch die sozialen Unterströmungen, oder die abergläubischen Inpendienzien und der materialistische Kern des Zeitgeistes, noch die volkstümlich-litterarische Bewegung kommen ausreichend zur Geltung; der Fortschritt in der Verschlechterung der materiellen Lage der Bauern wie des Adels, namentlich auch das massenweise Verschwinden desselben in ganzen Landschaften, kommt nicht ausreichend zur Anschauung, die Darstellung ist auch hier z. T. durchbrochen und zerschnitten; von dem thatsächlichen Verlauf, der sich an die Aufnahme des Römischen Rechts knüpft, erhält der Leser keine klare Vorstellung; die Kriegsverfassung ist kaum berührt; die sogenannten Reformatoren vor der Reformation bleiben so gut wie unberücksichtigt, und doch ist andererseits Luthers Lehre von der ihrigen nicht scharf genug geschieden u. s. w.

Es giebt doch, um noch einige Einzelheiten zu berühren, Anlaſs zu starkem Miſsverständnis, wenn die Anfänge einer „welt-

Digitized by Google

wirtschaftlichen Bewegung“ schon ins 14. Jahrhundert verlegt werden; internationalen Handel gab es damals, aber er war schon über die Anfänge hinaus; von Welthandel vor der Entdeckung der neuen Welt oder von Weltwirtschaft vor dem Beginn der Volkswirtschaft zu reden, ist doch nicht am Platze.

Wenn die Darstellung der italienischen Renaissance kürzer gefaſst wäre, würde die Entwickelung der deutschen Musik, die gar nicht erwähnt ist, die ihr gebührende Würdigung haben finden können; auch die Glasmalerei bleibt unerwähnt, die S. 134 geäuſserte Ansicht über „ein weitverbreitetes und vielfach enthusiastisch gewandtes Verständnis der nationalen Einheit“ sowie die „nationalen Ziele“ der damaligen „Geschichtschreibung“ bedürfte wesentlicher Einschränkung und Erläuterung; desgleichen der Satz S. 143 über die Inquisition, die „auch noch im 15. Jahrhundert in Deutschland wohlorganisiert“ gewesen wäre; ähnlich verhält es sich mit dem Vergleich zwischen Dante und Luther (S. 151 f.). Gerade in diesen sachlich so vielfach anfechtbaren Kapiteln läſst auch die Form viel zu wünschen übrig, wovon hernach.

Das 15. Buch ist von all diesen Mängeln durchaus frei, abgesehen davon, daſs der Gang der Ereignisse, die im 2. Kapitel zur Darstellung kommen, mehrmals durchbrochen ist, sowie abgesehen von manchen Einzelheiten — z. B. die „allgemeine Spannung zwischen Fürsten und Adel“ (S. 328) ist doch mindestens ein Jahrhundert älter als 1500 — ist dieser Teil durchaus erfreulich; das 1. Kapitel verdient sogar in jeder Beziehung ungeteiltes Lob und warme, aufrichtige Anerkennung.

Wie bemerkt, sind die sachlichen und sprachlichen Mängel meist vereint, das 15. Buch ist durchweg frei von ihnen; die sprachliche Darstellung des 1. Kapitels dieses Buches darf als meisterhaft bezeichnet werden. Um so mehr Bedenken erregen nicht wenige Stellen im 14. Buch, besonders im 2. und 3. Kapitel. Daſs zwei Sätze hintereinander stehen, die beide kein Verbum haben, kommt S. 153, daſs ein Satz nicht konstruierbar ist, S. 155 vor. Auf früher berührte Mängel wird nicht weiter eingegangen. Gar zu häufig wiederholt sich die Wendung: Es ist (war u. s. w.) „klar“; unerfreulich sind in einem solchen Buch die abgegriffenen modernen Münzen: „eigenartig“, „schlieſslich“, „im Ernstfall“; gewagt sind: interurban, Gewährschaft, tagediebend, Wagegefühl des fanatischen Gönnens (S. 128); unterlegenes Gegenstück; unrichtig sind: Hindernis des Fortschritts, langwierig ausschauend; und warum Ausdrücke wie: im rechten Bett erzeugte Söhne (S. 22)? Und dann die modernen Fremdwörter: „konstruiert“ kommt sehr häufig vor, auch organisieren, disziplinieren, differenzieren, sodann liest man: Evolution des kapitalistischen Individualismus, individualistische Differenzierung, systematisch konstruiertes Reformprogramm auf Grund kommunistisch-sozialistischer Ideen, kaufmännische Prostitution der Persönlichkeit in Humbug und Reklame, Differen-

Digitized by Google

zierung der Personenzellen des nationalen Körpers, kultische Narkotisierung, demokratische Illustrationstechnik.

Ref. bedauert aufrichtig, daſs er bei diesem Band solche Bedenken hat erheben müssen.

Wiesbaden. Karl Fischer.

C. A. Krüger, Geschichte der Griechen und Römer mit Berücksichtigung der morgenländischen Völker. Nach den neuen preuſsischen Lehrplänen bearbeitet. Mit 50 Abbildungen. Danzig 1893, Ernst Gruihn's Verlag. 112 S. 8. 0,60 M, geb. 0,80 M.

C. A. Krüger, Geschichte Deutschlands von der älteren Zeit bis zur Gegenwart. Unter Berücksichtigung der wichtigsten auſserdeutschen Ereignisse nach den neuen preuſsischen Lehrplänen bearbeitet. Mit 60 Abbildungen. Danzig 1893, Ernst Gruihn's Verlag. 234 S. 8. 1,40 M, geb. 1,80 M.

Auſser den vorstehend angeführten Büchern hat der Verf. in gleichem Verlage schon früher eine Reihe anderer Werke erscheinen lassen, die zum Teil eine stattliche Anzahl von Auflagen in kurzer Zeit erlebt haben: 1) Geschichtsbilder für Schulen (Erzählungen aus dem Altertum, der deutschen und brandenburg-preuſsischen Geschichte) in drei verschiedenen Ausgaben (für Schulen beider Konfessionen 18. Aufl., für evangelische Schulen 10. Aufl., für katholische Schulen 14. Aufl.); 2) Bilder aus der Weltgeschichte und Sage für Schulen, 4. Aufl.; 3) Die Weltgeschichte in Lebensbildern, ein Lehr- und Lernbuch für Schulen, 4. Aufl.; 4) Geschichte Preuſsens in Einzelbildern, unter Hervorhebung der landesväterlichen Wohlfahrtsbestrebungen der Hohenzollern nach den neuen kaiserlichen und ministeriellen Erlassen bearbeitet. Ref. glaubt den Hinweis auf diese Werke nicht unterdrücken zu sollen, weil auch den hier zur Besprechung kommenden Büchern, wie sich unten zeigen wird, der Charakter des Bilderhaften in hohem Maſse eigen ist, weil sie ganz deutlich sich als durch eine Reihe mehr oder weniger geeigneter Zuthaten erweiterte Geschichtsbilder dokumentieren. Der Verf. verrät dies selbst, wenn er in dem Vorwort zu beiden Büchern die gleichlautende Bemerkung bringt, er „habe den persönlichen Zügen und charakteristischen Aussprüchen berühmter Männer, sowie der geschichtlichen Sage einen angemessenen Platz eingeräumt“. Deshalb hat er auch wohl weder beiden Büchern die Bezeichnung eines Leitfadens oder Hültsbuches gegeben, noch deutlich erklärt, für welche Art von Schulen er sie bestimmt oder für geeignet hält. Im Gegenteil erklärt er im Vorwort zur Geschichte Deutschlands, die Darstellung sei „so gehalten, daſs das Werk sich auch zur Einreihung in Jugend-, Volks- und Schulbibliotheken eignet“. Da aber auf den Titeln beider Bücher ausdrücklich vermerkt ist, daſs sie „nach den neuen preuſsischen Lehrplänen bearbeitet“ seien, so muſs der Verf. es sich schon gefallen lassen, wenn wir seine Werke in erster Linie nicht nach

Digitized by Google

dem angedeuteten Nebenzweck beurteilen, sondern eben auf Grund der Lehrpläne die „Geschichte des Altertums“ von dem Standpunkt eines Lehrbuches für Quarta, die „Geschichte Deutschlands“ von dem eines Lehrbuches für die Klassen Untertertia bis Untersekunda einschlieſslich einer Prüfung unterziehen.

Was zunächst die „Geschichte der Griechen und Römer“ anlangt, so wird in § 1 eine kurze Beschreibung Griechenlands[1]) vorausgeschickt, dann in § 2 die Religion der alten Griechen dargestellt, in ziemlich dürftiger Weise. Denn aus den kurzen Notizen wird der kleine Quartaner einen richtigen Begriff von den Vorstellungen der alten Griechen, über das Wesen und die Eigenschaften ihrer Götter (insbesondere z. B. der Pallas Athene und des Phoebus Apollo) schwerlich bekommen. Den griechischen Namen sind sogleich in Klammern die bei den Römern üblichen Bezeichnungen beigefügt, wodurch der Verf. einen entsprechenden Paragraphen bei der römischen Geschichte glaubte ersparen zu können, — ein Verfahren, das selbst für die Unterstufe, zumal in dieser Allgemeinheit, durchaus nicht zu billigen ist. § 3 handelt vom „Orakel im allgemeinen“ und dem delphischen Orakel im besonderen (fast 2 Seiten), § 4 von den olympischen Spielen, denen mehr als 2 volle Seiten gewidmet werden. Die Darstellung ist so ausführlich und ins Einzelne gehend — selbst die Geschichte von Diagoras und seinen ruhmgekrönten Söhnen fehlt nicht —, daſs man ganz erstaunt ist sie in einem Lehrbuch zu finden, während sie in einem deutschen Lesebuch für diese Stufe wohl am Platze wäre. Dasselbe gilt von den Abschnitten 5—12 einschl., in denen auf 21 Seiten die griechischen Sagen von Perseus (1 S.), Hercules (5 S.), Theseus (2 S.), „Ödipus und die thebanischen Kriege“ (1½ S.), der Argonautenzug (1 S.), der trojanische Krieg (fast 4 S.), Odysseus (mehr als 4 S.)[2]), Orestes, Pylades und Iphigenia (mehr als 1¼ S.) in behaglicher Breite erzählt werden. Ref. will damit gegen den Ton der Erzählung durchaus keinen Vorwurf erheben, denn dieser ist vielmehr sehr ansprechend und sicher geeignet, in den jugendlichen Herzen Freude am dargebotenen Stoff zu erwecken. So wird vielfach mit Geschick und in offenbar bewuſster Anlehnung an die Darstellung der griechischen Schriftsteller selbst (Homer u. a) zur Belebung das Mittel von

[1]) Bei einigen Namen der alten Geographie ist eine Beifügung der modernen angemessen und sogar erwünscht, wie z. B. Theben (jetzt Thiva), Corcyra (Corfu), Euboea (Negroponte), bei anderen dagegen, wie Messene (jetzt Mauromati), Mantinea (jetzt Palaeopoli) mindestens überflüssig. Von den Inseln an der Küste Kleinasiens wird nur Lesbos und die in der eigentlichen griechischen Geschichte doch gar nicht in Betracht kommende Felseninsel Patmos genannt, eher wären doch Chios, Samos', Rhodos am Platze gewesen.

[2]) In 4 Zeilen wird am Schluſs dieses Abschnitts Homer als angeblicher Verfasser der Iliade und Odyssee bezeichnet.

Digitized by Google

Rede und Gegenrede angewendet, wie denn z. B. Hektors Abschied von Andromache eine halbe Seite einnimmt, beim Kampf zwischen Hektor und Achill weder des ersteren Bitte um ehrenvolle Behandlung noch des letzteren furchtbare Drohung fehlen, Priamus den göttergleichen Achill unter Thränen um die Leiche des erschlagenen Sohnes anfleht (10 Zeilen), Odysseus in längerer Rede den Griechen seinen listigen Anschlag mit dem hölzernen Rosse auseinandersetzt (11 Zeilen!). Ja, bei Odysseus' Aufenthalt bei den Phäaken läfst sich der Verf. durch „die Freude am einzelnen Leben" so weit verleiten, dafs er nicht nur die Teilnahme des Helden an den Wettkämpfen der phäakischen Jünglinge erzählt, sondern auch Alkinous und seinen Sohn mit Odysseus reden und den Helden selbst mit zürnenden Worten den Hohn eines anderen Jünglings zurückweisen läfst, der dann seinerseits reumütig sein kränkendes Wort unter Darbietung eines schönen Schwertes zurücknimmt und nun von Odysseus für sein „versöhnliches Gemüte" belobt wird (S. 26). Bei solcher Ausführlichkeit, die trotzdem noch manches unbedingt Wissenswerte dem Schüler vorenthält[1], kann es uns nicht wundern, wenn die Darstellung der Sagen — und eigentlich mufs man dazu noch die mit sagenhaften Zügen ausgeschmückte dorische Wanderung (Codrus' Opfertod), die lykurgische Gesetzgebung (Blutsuppe — Alkander — Aussprüche von Spartanerinnen), die messenischen Kriege (Aristodemus opfert seine Tochter — die 100 Dreifüfse — Aristomenes — Ira), die Sprüche der sieben Weisen Griechenlands (in Vofs' Übersetzung angeführt) rechnen, womit weitere 4 Seiten angefüllt werden — einen Umfang annimmt, der zu dem der eigentlichen griechischen Geschichte in gar keinem Verhältnis steht. Denn so erhalten wir 25 Seiten Sagen und sagenhafte Vorgeschichte gegenüber 15 Seiten eigentlich griechischer Geschichte, von denen noch mehr als 2 Seiten „Griechenlands Blütezeit in Kunst und Litteratur" behandeln, und 5 Seiten macedonisch-griechischer Geschichte bis zu Alexanders Tod und der Zeit der Diadochen! Wie verträgt sich das nun mit der Forderung der neuen preufsischen Lehrpläne, nach denen „Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer" zwar dem Pensum der Quinta, „die eigentlichen Sagen des klassischen Altertums aber der altsprachlichen Lektüre und dem

---

[1]) So wird z. B. in der Ödipussage weder das Ende des Ödipus erzählt, noch ist von seinen Töchtern Antigone und Ismene irgendwie die Rede. Bei dem trojanischen Kriege vermifst man ungern die Geschichte vom Erisapfel und dem Urteil des Paris, etwas von der Abstammung und Jugend, den Waffen des Achilles, und es ist kaum zu begreifen, weshalb unter den griechischen Helden weder Aias Telamonius, noch des Oileus Sohn, weshalb bei der Sage vom hölzernen Pferd Laokoons Name nicht genannt wird, obschon später unter den Kunstwerken die Laokoon-Gruppe aufgezählt wird.

Digitized by Google

deutschen Unterrichte zugewiesen“ sind und „die Behandlung der Zeit vor Solon auf das knappste Maſs zu beschränken“ ist? Es liegt auf der Hand, daſs diese übel angebrachte Weitschweifigkeit die Behandlung der eigentlichen griechischen Geschichte entgelten muſs, und diese ist denn auch in der That dürftig genug. Bei Darius' Scythenzug, auf den in der persischen Geschichte nur mit einer Zeile hingewiesen wird, ist von der Teilnahme der griechischen Fürsten, von der Haltung eines Histiäus und Miltiades mit keiner Silbe die Rede, und bei dem für das Verständnis der Perserkriege so wichtigen ionischen Aufstande begnügt sich der Verf. mit einer Andeutung von 4 Zeilen! Man begreift gar nicht, wie mit einem Male die Griechen „unter dem tapferen Miltiades“ stehen, der bis dahin gar nicht hervorgetreten ist und auch an dieser Stelle nicht etwa als einer und zwar der bedeutendste der 10 Strategen hervortritt. Wenn im folgenden die Vorgänge bei Artemisium und die Schlacht bei Mykale unerwähnt bleiben, so ist das schon auffallend genug, wenn wir aber von Cimon zwar einige Anekdötchen, sonst jedoch nur hören, daſs er als „Liebling des Volkes und der Soldaten“ letztere „von einem Siege zum andern führte“ — genannt wird keiner mit Namen, weder die Doppelschlacht am Eurymedon, noch der Sieg seiner Flotte bei Salamis —, daſs er dennoch „auf Anstiften eines (!) mächtigen Feindes aus seiner Vaterstadt verbannt“ wurde[1]), so ist solche Lückenhaftigkeit, in dieser Glanzperiode griechischer Geschichte zumal, durch nichts zu entschuldigen. Der Übergang der Hegemonie von Sparta auf Athen, die Gründung des attischen Seebundes, der dritte messenische Krieg werden gar nicht berührt, ja sogar der peloponnesische Krieg mit einigen ganz allgemeinen Andeutungen ohne Angabe irgendwelcher besonderen Kriegsereignisse[2]) — die Pest und Perikles' Tod werden freilich erwähnt — derartig kurz abgethan, daſs er nur als Hintergrund zu dem Lebensbilde des Alcibiades erscheint. Ferner fehlen gänzlich der Rückzug der Zehntausend, der Krieg der Spartaner mit den Persern (Agesilaus), der korinthische Krieg und der Friede des Antalcidas, der 2. und 3. heilige Krieg und überhaupt Genaueres über Philipps Versuche, in die griechischen Verhältnisse sich einzumischen[3]), endlich aus der macedonischen Zeit der Aufstand und

---

[1]) Cimons Tod vor Citium fehlt natürlich auch.

[2]) Nicht Nicias, nicht Lamachus, nicht Kleon, nicht Lysander, um von anderen zu schweigen, werden erwähnt, nichts von Decelea oder Amphipolis, und von der sizilischen Expedition hören wir nur, daſs unter Alcibiades, der doch schon vorher nach Argos, dann nach Sparta entweicht, „anfänglich alles gut ging“, daſs aber dann, nachdem man zu Sparta „auf seinen Vorschlag eingegangen war, die Athener gänzlich geschlagen wurden und nur wenige ihre Vaterstadt wiedersahen“.

[3]) Es heiſst S. 63 einfach: „Nachdem Philipp mit den Griechen (!) Krieg angefangen hatte, kam es bei Chaeronea zur Schlacht“.

Digitized by Google

die *Zerstörung* Thebens (durch Alexander). Wenn nun trotz dieser Lückenhaftigkeit die griechische Geschichte noch soviel Raum einnimmt, als ihr hier vergönnt ist, so erklärt sich das nur daraus, daſs der Verf. sich nicht genug daran thun kann, den kärglichen Stoff durch alle möglichen beglaubigten oder nicht beglaubigten *Geschichtchen* und *Anekdoten* zu würzen und schmackhaft zu machen. Ja, diese Geschichtchen, nicht die Geschichte sind ihm geradezu die Hauptsache, *Geschichtsbilder* sind es, die er bietet, keine fortlaufende Geschichtserzählung! Daſs er, um die Übersichtlichkeit zu erhöhen, wo es anging, die *biographische Anordnung* wählte, ist ja für diese Stufe wohl zu billigen, aber der Verf. hätte sich dabei vielleicht Stacke zum Muster nehmen und nicht die wichtigsten historischen Ereignisse nur als Beiwerk betrachten sollen! Er wäre dann sicherlich vor solchen Verirrungen bewahrt geblieben, daſs z. B. das mit zahlreichen „Charakterzügen“ ausgeschmückte Lebensbild des Sokrates („er trank nicht sogleich, wenn er erhitzt war“ — 4 Zeilen) genau ebensoviel Raum einnimmt, wie die Suprematie Thebens unter Epaminondas und Pelopidas. Wie sehr es dem Verf. um solche *Anekdoten* zu thun ist, möge eine kurze Aufzählung derselben, die auf Vollständigkeit keinen Anspruch macht, beweisen: die List des Pisistratus (7 Zeilen), der nicht die Zither spielende Themistokles, Aristides schreibt selbst für einen Bürger seinen Namen auf das Ostrakon (5 Zeilen), Pausanias' Ende (15 Zeilen: Mitwirkung der eigenen Mutter), Cimons Gärten, Perikles läſst dem ihn scheltenden Bürger nach Hause leuchten, der Knabe Alcibiades und der Fuhrmann (5 Zeilen!), Alcibiades' Ende (6 Zeilen), Pelopidas und Epaminondas „bei einer früheren Schlacht im Peloponnes“ (9 Zeilen), der unbestechliche Epaminondas (12 Zeilen), endlich die zahlreichen Alexander-Anekdoten (Bucephalus 13 Zeilen, A. und Diogenes ½ Seite, A. und sein Arzt 16 Zeilen, A. und seine dürstenden Soldaten, Darius' Ende 16 Zeilen, Clitus' Tod 10 Zeilen, A. und die Könige in Indien — Namen werden nicht genannt — 15 Zeilen!).

Vermissen wir so hier bei dem Verf. jedes Maſshalten, so können wir es in dem Abschnitt über die *morgenländischen Völker*, wo die Versuchung, Sagenhaftes einzuschalten, noch gröſser ist, erst recht nicht erwarten. Daſs der Verf. die morgenländischen Völker berücksichtigt, entspricht ja durchaus den Forderungen der Lehrpläne. Aber anstatt sich hier möglichster Knappheit zu befleiſsigen, verliert sich der Verf. so sehr ins Weite und Breite, daſs dieser Abschnitt, ebenso wie der erste über die griechischen Sagen, durchaus den Charakter eines *Lesebuches* an sich trägt. Zunächst wimmelt es auch hier von *Anekdoten*. Die *Cyrus*-Geschichte wird mit all' ihren bekannten Ausschmückungen bis auf den „Boten des Harpagus“ (Brief in einem zugenähten Hasen!) und die „zwei ungleichen Tage“ (10 Zeilen!) berichtet,

Digitized by Google

und nur beim Traum des Astyages und dem Ende des Cyrus (Massagetenkönigin Tomyris) findet sich der Hinweis, daſs dies in den Bereich der Sage gehöre, alles übrige ist also wohl als bare Münze zu nehmen. Bei Kambyses fehlt weder die Behandlung des unglücklichen Psammenit ($\frac{1}{2}$ Seite), noch der Zorn des von Äthiopien zurückkehrenden Königs über den Jubel der ob der Auffindung eines neuen Apis frohlockenden Ägypter, noch endlich die Prexaspes-Anekdote[1]). Von dem Abschnitt über Darius nehmen die List seines Stallmeisters bei der Königswahl und die That des Zopyrus $\frac{4}{5}$ des Ganzen ein. Bei den ägyptischen Königen sind die Geschichten vom Schatzhaus des Rhampsinit, sowie von Psammetichs Verbannung und Erhebung zum Alleinherrscher[2]), bei den alten Phöniziern die Erfindung der Purpurfarbe und des Glases, in der assyrisch-babylonischen Geschichte endlich die auch als solche bezeichneten „Sagen" von Semiramis (ihr Zug nach Indien und die fehlgeschlagene List mit den mit Büffelhäuten bedeckten Kamelen, die „elefantenartig aussahen"!) und Sardanapal, sowie das gänzlich nach der biblischen Tradition dargestellte Ende Belsazars[3]) die Hauptsache. Aber mit diesen Sagen und Anekdoten begnügt sich der Verf. nicht, sondern daneben nehmen die Beschreibungen einen ungebührlichen Raum ein. Die Geographie des alten Ägyptens, seine Erzeugnisse Papyrus und Byssus, die Hieroglyphen und die Geschichte ihrer Entzifferung, die Kasten (sämtliche 7 werden aufgezählt!), die Obelisken, die Pyramiden (Pyramide des Königs Cheops bei Memphis), die Denkmäler von Theben[4]), die Katakomben und das Labyrinth, die Beschreibung Babylons und Ninives, des babylonischen Turmes, der hängenden Gärten umfassen allein zusammen mehr als 4 volle Seiten! Alles ist freilich mit groſser Anschaulichkeit und recht ansprechend geschildert, z. T. mit Einzelheiten[5]), wie man sie kaum

[1]) Bei der daran angeschlossenen Ermordung des Smerdis finden wir die Anmerkung, daſs „die Erzählung von Kambyses' Grausamkeit sagenhaft klinge".

[2]) Merkwürdigerweise fehlt Amasis (und die Geschichte vom Ring des Polycrates) gänzlich.

[3]) Nach den neuen Lehrplänen wäre gerade diese Erzählung, weil in der biblischen Geschichte vorkommend, hier erst recht entbehrlich.

[4]) Verf. weist darauf hin, daſs „die neueren Reisenden diese Bauwerke nach den Dörfern nennen, die jetzt dort liegen", und glaubt seinen Lesern die Namen Medinat Abu und Kurnu, Luxor, Karnak und Med Amut (!) schuldig zu sein.

[5]) Sehr lehrreich ist z. B. die Wiedergabe der Hieroglyphe Alexander, die Wiedergabe der Inschrift unter dem Bilde Sanheribs und des Namens Nebukadnezar in Keilschrift, desgleichen die Notizen über die 17 Kolosse auf dem Felde zu Medinat Abu („an einem hat der Zeigefinger 1 Meter Länge") und das über die Mumien in den Katakomben Gesagte („viele Hunderte . . . bedecken den Boden in solcher Menge, daſs man gleichsam in ihnen watet und im Auftreten leicht durch mehrere Mumienleiber hindurchsinkt"). Solche Bemerkungen werden sich gewiſs dem Gedächtnis des Schülers leicht einprägen, aber in ein Schulbuch gehören sie deshalb doch nicht.

Digitized by Google

in einem gröſseren Werke findet, aber solche behaglich breiten Schilderungen, die zum Teil auch ohne jede kritische Sichtung die Überlieferung der Alten (Herodot u. a.) einfach wiedergeben, gehen eben über den Rahmen eines für die Unterstufe bestimmten Lehrbuchs der Geschichte völlig hinaus. Dasselbe gilt von dem über die Religion der morgenländischen Völker Gesagten, das gewissermaſsen als dritte Art von Ballast den Stoff in einer Richtung anschwellen läſst, bei der vor allem Vorsicht geboten scheint. Oder ist es wirklich nötig, daſs die Knaben schon von dem weisen Zoroaster und „dem heiligen Buche Zend-Avesta" hören, daſs ihnen hier die Lehre von Ahriman und Ormuzd in 13 Zeilen auseinandergesetzt wird? Für die Religion der Phönizier und Babylonier hätte sich der Verf. mit den in der biblischen Geschichte häufiger vorkommenden Namen begnügen, andere dagegen, wie Aschera, Melkarth, Mylitta, vermeiden sollen. Besonders eigentümlich ist die Behandlung der Religion der alten Ägypter. Verf. verbreitet sich über die Verehrung des Apis und den Glauben der Fortdauer nach dem Tode, wobei kurz auch der „unterirdische Totenrichter Osiris mit seinen 42 Beisitzern" erwähnt wird. Von dem eigentlichen Kult der Isis und des Osiris, des Horus, oder gar des Ptah oder Ra findet sich kein Wort, dagegen ein besonderer Abschnitt von dem „Ka, welchen man sich als geistiges Sonderwesen (!) und Schutzgeist der Lebenden und Verstorbenen vorstellte". Ref. muſs offen bekennen, daſs es ihm unklar ist, woher der Verf. die Kenntnis von diesem wunderbaren Schutzgeist, „der nach dem Tode vom Körper sich ablöste und als luftiges Spiegelbild des Lebenden der Seele als Gefäſs diente, aber Ähnlichkeit mit dem Entschlafenen hatte", schöpft. — Soviel leuchtet ohne weiteres ein, daſs durch eine solche Menge von Beiwerk der eigentliche historische Stoff auf ein Minimum herabgedrückt wird, das auch den mäſsigsten Ansprüchen nicht genügen kann. Der Verf. will offenbar sein Büchlein um jeden Preis interessant machen, und dies Bestreben verleitet ihn denn auch in dem Abschnitt über Griechenlands Blütezeit in Kunst und Litteratur teils zu viel zu bieten und den Ton der Darstellung zu hoch zu halten, teils auch hier wieder Anekdoten einzuflechten. Wird doch allein der Unterscheidung von dorischen, ionischen und korinthischen Säulen ein Raum von 18 Zeilen gewährt und mit den Begriffen Kanneluren, Hohlkehlen, Pfühl, Wulst, Kapitäl operiert, daſs es nur so eine Art hat. In der Bildhauerkunst werden auſser Phidias[1]) noch „Polyklet, der die Bildsäule der Hera in Argos schuf, und Praxiteles, der die Aphrodite von Cnidus bildete", sowie der Apoll von Belvedere, die Laokoon- und Niobe-Gruppe erwähnt. Die Malerei wird mit der bekannten

[1]) Phidias und seine Werke finden in dem Abschnitt „Pericles" Berücksichtigung.

Digitized by Google

Anekdote von Zeuxis und Parrhasius abgefunden (7½ Zeile), und bei der Redekunst kann der Verf. der Versuchung nicht widerstehen, die ganze Jugendgeschichte des Demosthenes (Achselzucken — schwache Brust — Aussprache des R) beizubringen und besonders die „unübertreffliche“ Selbstverteidigungsrede „für den Kranz“ gegen Äschines hervorzuheben. In der Dichtkunst soll der Quartaner neben Homer und Pindar auch noch Sappho und Anakreon (!) und von Äschylus, Sophokles und Euripides nicht nur die Namen, sondern sogar „folgende ernste Dramen: Prometheus, Agamemnon (von Äschylus), Antigone, Ödipus (von Sophokles), Medea, Iphigenia (von Euripides)“ wissen. Ja selbst von Aristophanes soll er erfahren, dafs dieser „in seinem Stück ‚die Wolken‘ diejenigen, welche den Volksglauben untergruben, lächerlich machte“. Bei den Worten: „Platon hat durch seine Schriften die herrlichsten Lehren der Weltweisheit verbreitet“ wird sich der jugendliche Hörer oder Leser schwerlich viel denken können.

Auch in der Behandlung der römischen Geschichte ist die Forderung der Lehrpläne, die Zeit vor dem Auftreten des Pyrrhus auf das knappste Mafs zu beschränken, nicht beachtet, vielmehr nimmt diese Zeit 11 Seiten, d. h. mehr denn ¼ des Ganzen ein. Die Sagen von Äneas[2]) und der Gründung Roms werden ganz im Stile der griechischen Sagen behandelt, die Königszeit erscheint mit all ihren Ausschmückungen (z. B. Raub der Sabinerinnen; Horatier und Curiatier, Mettius Fufetius, sibyllinische Bücher, Lucretia) als beglaubigte Geschichte, von der sog. servianischen Verfassung wird nur in zwei Zeilen[3]) gesprochen, die zudem für den Schüler wenig besagen, dagegen das Ende des Servius Tullius und die Grausamkeit seiner Tochter Tullia ausführlich geschildert. Bei dem Kriege mit Porsenna zeigt sich der Verf. wenigstens mit den Ergebnissen der Kritik bekannt, indem er den Horatius (Cocles) und Mucius Scaevola (nicht aber die Cloelia) der Sage zuweist. Die Anordnung ist im folgenden wieder die biographische, und schon die Überschriften zeigen bisweilen an, dafs es dem Verf. mehr um Lebens- und Geschichts-Bilder als um eine Geschichtsdarstellung zu thun ist. Der ganze § 49 handelt von Coriolan, und nur in einer Anmerkung finden wir die Notiz: „Dafs Coriolan die Völker gegen Rom führt[1]), ist eine sagenhafte Erzählung“. In § 50 erscheint neben den Gesetzen der 12 Tafeln auch der Name Virginia schon in der Überschrift, und ihre Geschichte wird eingehend berichtet, wenngleich wiederum in einer Anmerkung die That ihres Vaters als „von Mommsen angezweifelt“ bezeichnet ist. Die Darstellung des Zuges der Gallier

---

[1]) Mit Reden des Anchises, Äneas, der Creusa ganz nach Vergil, nur von der Dido-Episode wird nichts erwähnt.

[2]) „Er teilte alle Bürger Roms in fünf Klassen, welche für die Steuern (welche?) und die Stellung der Römer im Heere mafsgebend waren“.

[3]) Also wohl nur dieses?

Digitized by Google

gegen Rom folgt der landläufigen Erzählung, nur dafs merkwürdigerweise der Name Allia verschwiegen und am Schlusse doch darauf hingewiesen wird, dafs die Römer die Geschichte von dem Siege des Camillus „sich ausgedacht“ hätten. Im folgenden zeigen wieder die Überschriften: „Pyrrhus, Fabricius und Curius“, „Regulus. Erster punischer Krieg“, „Hannibal. Zweiter punischer Krieg“, worauf es dem Verf. in erster Linie ankommt, nämlich auf dem Unterhaltungsbedürfnis Rechnung tragende Anekdoten und Geschichtchen. Die Kampfesweise mit den Elefanten, die Verhandlungen im Senate und das Auftreten „eines alten blinden Ratsherrn“ — der Name Appius Claudius Caecus wird ebenso wenig genannt, wie der des Cineas —, die Uneigennützigkeit, Unbestechlichkeit und Unerschrockenheit des Fabricius[1], Curius und das Rübengericht, Regulus' Vaterlandsliebe (½ Seite)[2], der durch die Ochsen gerettete Hannibal, Archimedes (½ Seite) — alles das und manches andere kann man gebührend hier nachlesen. Dagegen finden wir nichts über den unmittelbaren Anlafs des tarentinischen Krieges (Tarent wird nicht einmal erwähnt!), nicht C. Duilius, nicht, um von anderen zu schweigen, die Seeschlachten bei Eknomos und den Ägatischen Inseln, nichts von Hamilkars Kriegführung auf Sicilien. Im zweiten punischen Kriege macht der Verf. Hannibals Siege am Ticinus, an der Trebia, am trasimenischen See, ohne einen dieser Namen zu nennen, mit den kurzen Worten ab: „Mit diesem Heere schlug Hannibal die Römer dreimal“! Selbst über die Schlacht bei Cannae finden wir nur allgemeine Redensarten, nicht die Namen der römischen Konsuln, nicht die Verluste der Römer, nichts von der bewunderungswürdigen Haltung des römischen Senates, nichts von Hannibal ad portas, dem Abfall und der Bestrafung Capuas. Der Hülfezug von Hannibals Bruder, dessen Name wiederum verschwiegen ist, wird nur ganz kurz angedeutet, die Schlacht bei Sena selbst und der kühne Zug des Konsuls Claudius Nero fehlen gänzlich. Nach solchen Proben[3]) aus dieser so überaus wichtigen Zeit können wir uns nicht wundern, wenn weiterhin erst recht Lückenhaftigkeit auf der einen, übel angebrachte Weitschweifigkeit auf der anderen Seite die Signatur des Buches bilden. Wird doch bei der Zerstörung Karthagos nicht einmal Scipios Name der Erwähnung wert befunden. In dem Abschnitt über „die gracchischen Unruhen“ erscheint das Lebensbild der Cornelia, der

---

[1]) Anmerkung unter dem Text: „Die Erzählung über den Arzt ist sagenhaft“. — Mufs sie denn trotzdem aufgenommen werden?

[2]) Anmerkung: „Nach Mommsen ist die Sendung des Regulus nach Rom sehr schlecht beglaubigt“.

[3]) Von den Ereignissen in Spanien, den macedonischen Kriegen, der Unterwerfung von Oberitalien, dem Kriege mit Antiochus von Syrien und der Eroberung Kleinasiens, dem numantinischen Kriege u. a. ist natürlich erst recht nicht die Rede!

Digitized by Google

Mutter der Gracchen[1]), dem Verf. ebenso wichtig wie die Unruhen selbst, deren Bedeutung auch trotz der 9 Zeilen umfassenden Rede des Tiberius nicht recht erkenntlich ist. Da der jugurthinische Krieg gänzlich mit Stillschweigen übergangen, der Einfall der Cimbern und Teutonen aber der deutschen Geschichte zugewiesen und Marius nicht einmal als ihr Besieger genannt wird, so kann der unkundige Leser gar nicht begreifen, wodurch sich denn dieser Marius so ausgezeichnet haben soll, daſs er den Oberbefehl gegen Mithridates für sich beanspruchen darf. Des Mithridates Jugend, Charakter und Fähigkeiten schildert der Verf. zwar, aber über den Kämpfen zwischen Marius und Sulla[2]) hat er dann die Kriege gegen Mithridates völlig vergessen. Pompeius kommt für ihn überhaupt nicht in Betracht, er wird erst neben Cäsar genannt, Sklavenkrieg, Seeräuberkrieg und seinen Siegeszug durch Asien suchen wir vergebens. Ein besonderer Abschnitt ist dem „inneren Zustand Roms" vorbehalten, in dem mit groſser Anschaulichkeit von den üppigen Gastmählern (das unvorbereitete Mahl bei Lucullus für 50 000 Drachmen — über 11 Zeilen!), der Ämterjagd, den Tier- und Gladiatorenkämpfen, sowie den Erpressungen in den Provinzen gehandelt wird, — sehr gut für ein Lesebuch geeignet! Bei Cäsar wird auch erst wiederum eine volle Seite mit Anekdoten ausgefüllt, die Kriege in Gallien werden mit 4 Zeilen abgemacht, die Helvetier gar nicht genannt, und von sämtlichen Schlachten des Bürgerkrieges finden wir nur Pharsalus und Zela. Die Charakteristik von „Cäsars Herrschaft" ist höchst mangelhaft und giebt ein Zerrbild etwa im Sinne eines fanatischen Republikaners, ohne den Verdiensten des groſsen Staatsmannes gerecht zu werden. Die Verschwörung und die Ermordung Cäsars (eine ganze Seite!), Cäsars Testament und des Antonius Auftreten (Leichenrede) werden dagegen wieder mit allen Einzelheiten dargestellt. Die Geschichte von der Julia, die ihren Bruder vor den Schergen ihres Sohnes rettet (13 Zeilen), erscheint sehr gesucht und überflüssig, ebenso wie weiterhin der gleich lange Abschnitt „Fulvia und Octavia". Erst hier ist merkwürdigerweise ein Lebensbild Ciceros eingeschoben, das der Unterstufe ganz angemessen ist; weniger läſst sich das von der Darstellung der Ausschweifungen des Antonius und des Auftretens der Cleopatra sagen. Dem unheilvollen Einfluſs der dritten Gemahlin des Augustus („eine sehr böse Frau, die Livia") wird ein ganz unverhältnismäſsiger Raum (½ Seite) gegönnt. Der Abschnitt „Roms goldenes Zeitalter in Kunst und Wissenschaft" ist im Vergleich zu dem gleichartigen der

[1]) Ihre Söhne „ihre Edelsteine und Kleinodien"; der Abschnitt „Cornelia wird geehrt" umfaſst allein 15 Zeilen.

[2]) Auch diese sind sehr kurz abgethan, des Marius Abenteuer (der erschrockene Sklave) und die Schilderung der Greuelscenen in Rom (die Niedermetzelung der 8000 Marianer) sind die Hauptsache. Sulla „veranstaltete in der Stadt mancherlei gute Einrichtungen" (!).

griechischen Geschichte kurz genug, doch hätten die griechisch schreibenden Dionysius von Halicarnaſs, Strabo (!) und Josephus unerwähnt bleiben sollen. In der römischen Kaisergeschichte zeigt sich ein auffallendes Auſseracht lassen der äuſseren Verhältnisse, die Beziehungen und Zusammenstöſse zwischen Römern und Germanen werden gar nicht berührt[1]), nur der Zerstörung Jerusalems wird ein besonderer Abschnitt gewidmet. Daſs nicht alle Kaiser aufgezählt werden, ist nur zu billigen, indessen zeigt die Behandlung doch merkwürdige Ungleichheiten, indem z. B. der kurzen Regierung des Titus über 1½ Seiten eingeräumt, dagegen von Vespasian nur eben kurz gesagt ist, daſs er als Feldherr gegen die Juden zum Kaiser ausgerufen wird, und von Diocletian nur die Christenverfolgung erwähnt ist. Die Erklärung hierfür ist nach dem, was wir bisher schon über den Charakter des Buches erfahren haben, leicht genug: die „Grausamkeiten" eines Nero, „Charakterzüge" eines Titus und der „Untergang von Herculanum, Pompeji und Stabiae[2]) sind eben „interessanter" und nicht so „trocken" wie die eigentlich geschichtlichen Vorgänge. Gegen Ende des Buches pfuscht der Verf. nun noch der Kirchengeschichte ins Handwerk, denn die 2 Seiten über Christentum und Christenverfolgungen (Ignatius, Justin, Polycarp allein 1 Seite!) hätten eher in einer biblischen Geschichte eine Stelle, wo wir sie denn auch meist im Anhang finden. Verf. hingegen glaubt den Schülern vielmehr noch besondere Abschnitte über Helena, die Erbauerin der Heiligen - Grabeskirche, über die Kirchenversammlung zu Nicäa (!) und das Mönchswesen (Antonius und Pachomius!) schuldig zu sein.

Soviel über das Stoffliche des Buches. Es genügt vollauf, um das Werk als Schulbuch völlig ungeeignet zu erweisen. Allein der frische, lebendige und anschauliche, stellenweise gelungen-naive Ton der Darstellung, den wir ja auch wiederholt rühmend hervorhoben, lassen es als „zur Einreihung in Jugend-, Volks- und Schulbibliotheken geeignet", aber auch nur hierfür geeignet erscheinen. Einzelne Mängel im Ausdruck fehlen ja freilich nicht: S. 22 „um das Denkmal des Patroclus" (statt Grabhügel), S. 23 „aus der Tiefe ertönte ein Widerhall, wie in einer Kellerhöhle" (!), S. 34 „zur Menschlichkeit zu gewöhnen", S. 51 „Xerxes brachte . . . 1200 Kriegsschiffe und 3000 Linienschiffe auf", S. 54 „in diesem Vertilgungskriege gegen die Perser zeichnete sich Cimon aus", S. 75 „die Herren vom Senate", „die Murrköpfe unter dem Volke", S. 87 „Marius kränkte sich sehr darüber" u. a. m. An grammatischen Fehlern sind dem Ref. aufgefallen:

[1]) Verf. will offenbar der deutschen Geschichte nicht vorgreifen, aber hier die wichtigsten Ereignisse, selbst die Varusschlacht, nicht einmal anzudeuten, das geht doch nicht an, und zudem ist der Verf. inkonsequent genug, den Markomannenkrieg unter Marc Aurel ausführlich zu erzählen.

[2]) Diese beiden letzten Abschnitte nehmen $1^1/_2$ Seiten ein.

Digitized by Google

S. 5 „wen er ins Herz trifft, fühlt dasselbe von Liebesgram verzehrt“ und S. 21 „deines stammelndes Kindes“. Andere Ausdrücke sind nur aus mangelhaftem Verständnis des Verf. zu erklären. Die Königin der Lästrygonen ist ihm „so groſs wie ein Berg“, während es bei Homer Od. X 113 heiſst ὅσην ὄρεος κορυφήν; daſs Perikles den armen Bürgern „freien Zutritt ins Theater gestattete“ (S. 55), ist in dieser Fassung unrichtig; daſs die Plebejer, nachdem ihnen das Tribunat zugestanden, „mit wehenden Fahnen“ in Rom einzogen, wird selbst der Schüler, der Abbildungen römischer signa zu sehen bekommt, sicher mit Verwunderung lesen, und vielleicht wird es ihn nicht wenig ergötzen, wenn er den Indier-König ganz gemütlich „mit edlem Anstande“ zu Alexander sprechen hört: „Warum, o König, sollen wir einander mit Mordgewehren versuchen . . .“, oder wenn er S. 84 liest: (Hasdrubal) „war schon glücklich über die Pyrenäen und Alpen hinüber, als er erschlagen wurde“.

Auch sachliche Unrichtigkeiten bedürfen der Abstellung. Wenn der Verf. den Sänger der Phäaken „unter andern den Streit des Odysseus mit dem Helden Achilles“ (!) besingen läſst, so ist ihm hier wohl eine Verwechslung mit Ajax untergelaufen, den er ja überhaupt nicht erwähnt. Richtig finden wir S. 32: Artemis (Diana), dagegen S. 33 und S. 54 Artemis (Minerva)! S. 35 steht von den Söhnen des Pisistratus: „es folgte ihm zuerst sein ältester Sohn Hipparch[1]) und nach diesem der jüngere Hippias“, während doch vielmehr Hippias der ältere ist und sein Bruder nur neben ihm eine hervorragende Stellung einnimmt.

Druckfehler sind S. 59 Alciblades und Kretias, wohl auch S. 32 „hier sollten die Athener überfallen haben“ (statt: die Messenier). In Bezug auf die Menge der Zahlen hat sich der Verf. einer weisen Mäſsigung befleiſsigt, bisweilen giebt er bloſse Orientierungs- oder Gedächtniszahlen, z. B. Cimon 466, Perikles 444, Sokrates 400, Trajan 100, Hadrian 130 u. a., die man sich für diese Stufe zur Not gefallen lassen mag. Die dem Büchlein beigegebenen Abbildungen, meist Wiedergaben antiker Statuen und Köpfe, sind durchaus angemessen.

Nach einer so eingehenden Besprechung der alten Geschichte glaubt Ref. in der Behandlung der freilich ja viel umfangreicheren „Geschichte Deutschlands von der älteren Zeit bis zur Gegenwart“ sich kürzer fassen und zum Teil mit Hinweisen auf Gesagtes begnügen zu können, um so mehr, weil Ton und Darstellung auch dieses Buches ganz dasselbe Gepräge tragen. Hierin liegt schon ein Vorwurf. Denn gerade der Vorzug, den wir der alten Geschichte des Verf. nachrühmten, die Frische und Naivität der Erzählung, verwandelt sich hier, wo der Stoff Tertianern, be-

[1]) Hipparchs Ermordung wird nicht erwähnt.

Digitized by Google

ziehungsweise Untersekundanern dargeboten werden soll, eher in einen Tadel. Ja, der Verf. müſste sogar, wenn denn einmal das Buch „nach den neuen preuſsischen Lehrplänen bearbeitet“ sein soll, im Verlauf der Darstellung einen Wandel, eine Steigerung zu höherer Auffassung hervortreten lassen. Aber davon ist keine Rede, der Ton des Buches bleibt vom Anfang bis zu Ende derselbe. Man vergleiche nur I 40[1]), wo von den Eigenschaften Ludwig des Frommen die Rede ist: „Er lachte niemals so, daſs man es hätte hören können; selbst wenn bei hohen Festlichkeiten zur Ergötzung des Volkes Schauspieler, Sänger und Lustigmacher vor ihm auftraten, lächelte er nicht einmal soviel, daſs man seine Zähne (sic!) sehen konnte“ — und II 122 von den Liebesgaben im Kriege 1870: „Da gab es Kisten mit Cigarren, die aber oft den gutmütigsten Menschen erzürnen konnten“ . . . Andere Beispiele aufzuzählen würde viel zu weit führen. Ganz besonders charakteristisch dafür, wie wenig der Verf. den Ton zumal der Sekunda-Stufe zu treffen weiſs, ist die Behandlung der französischen Revolution, deren Darstellung ja freilich gerade für die Schule die gröſsten Schwierigkeiten bietet. Aber aus der hier gebotenen kann der Schüler weder die Ursachen, noch die bis in die Gegenwart reichenden Wirkungen dieses wichtigsten Ereignisses der neueren Geschichte erkennen. Ref. kann dem Verf. auch in diesem Buche den schweren Vorwurf nicht ersparen, daſs er sich seine Aufgabe zu leicht gemacht hat, daſs es ihm mehr darauf ankommt, zu unterhalten und durch alle möglichen Anekdoten, Aussprüche und „Charakterzüge“ Interesse zu erwecken, als durch knappe, sachgemäſse, einfache Darstellung der historischen Ereignisse zu belehren! Eine bloſse Aufzählung der Unmenge von Anekdoten, die das Buch bietet, würde Seiten füllen. An gewissen Stellen mag ja vielleicht die eine oder andere Anekdote geradezu zur Charakteristik der betreffenden Persönlichkeit mehr beitragen, als langatmige Ausführungen es vermöchten, und von diesem Gesichtspunkte aus wollen wir uns auch einige Anekdoten, z. B. über Friedrich Wilhelm I. oder Friedrich den Groſsen, wenn sie auch eigentlich in ein Geschichtsbuch, zumal für diese Stufe, nicht gehören, gefallen lassen[2]). Aber *μηδὲν ἄγαν*! Denn wenn wir z. B. unter der Überschrift „Torgau“ die Geschichte von dem geflickten Stiefel (½ Seite), unter der Überschrift „das Lager von Bunzelwitz“ die Geschichtchen von dem „Lieblingswindspiel Biche“, von dem Grenadier und seinen Mehlklöſsen, von dem erschreckten Pandur („Du, Du!“) und dem verblüfften Husaren („Husar, Du

[1]) Da das Buch eigentlich in zwei gesonderte Hefte zerfällt, so bezeichne die römische Zahl kurz das Heft, die arabische die Seite.

[2]) Gerade für die Charakterisierung Friedrich Wilhelms I. eignen sie sich besonders gut („Guten Morgen, Herr Thorschreiber“ II 47; vgl. auch Joseph II. und der Amtmann II 67).

Digitized by Google

haſt ja kein Pulver auf der Pfanne!“) hören, wenn die Erzählung von dem gefangenen schwarzen Husaren, die wir in jedem Lesebuche finden, mehr als ⅓ Seite einnimmt, so geht das doch über den Spaſs. Aber man hat bei dem ganzen Buche von Anfang bis zu Ende unwillkürlich den Eindruck, als suche der Verf. geradezu nach solchen Anekdoten, mit besonderer Vorliebe nach weniger bekannten. Wo nur irgendwie eine Gelegenheit sich bietet, wird alsbald so ein Histörchen eingeflochten. Die Gewissensbisse Theodorich des Groſsen über die Hinrichtung des Boethius und Symmachus, sein Entsetzen über „den groſsen Fisch mit aufgesperrtem Rachen auf seiner Abendtafel“ nehmen mehr Raum ein, als die Schilderung seiner Regententhätigkeit! Bei dem Untergang des Vandalenreiches wird natürlich mit Behagen die Gelimer-Geschichte („Harfe, Schwamm, Brot“) berichtet und an die Besiegung der Ostgoten gar „die Einführung des Seidenbaues in Europa“ ganz unvermittelt angeschlossen! Statt Narses' Gestalt und Persönlichkeit zu schildern, berichtet der Verf. lieber von „dem schimpflichen Brief und dem Spinnrocken“, den Sophia an jenen schickt. Bei Muhammeds Flucht wird die Sage von dem Spinngewebe und dem „Taubennest mit zwei Eiern“, bei seinem Ende die Geschichte von den „drei Dirhems“ getreulich registriert. Die Anekdote von der „Kraft Pipins“ nimmt ⅓ Seite ein, des Bonifacius Märtyrertod noch mehr, und der Verf. kann es sich nicht versagen, auch noch die Enttäuschung der Heiden beim Erbrechen der Bücherkisten zu schildern (I 34). Die 13 Zeilen über Karl des Groſsen Schulvisitation sind um so überflüssiger, als jeder Schüler das den Gegenstand behandelnde Gedicht kennt, meist sogar auswendig lernt. Dasselbe gilt von den Abschnitten König Enzios Gefangenschaft[1]), „Rudolf und der Priester“ I 68, die Martinswand (über ½ Seite!) I 77, Derfflinger (½ Seite) II 38, „der Müller in Sans-Souci“ II 62 u. a. Daſs in einem solchen Buche die „Sage“ (!) von dem Ei des Columbus dem Schüler noch in 10 Zeilen auseinandergesetzt wird, sollte man auch nicht für möglich halten. Als wegen der Auswahl des Dargebotenen besonders charakteristisch seien aus der groſsen Fülle nur noch erwähnt: II 7/8 Lucas Cranach und Kaiser Karl V. (⅙ Seite), die „sonderliche Geschichte“ von dem Tabak rauchenden Mohren des groſsen Kurfürsten und dem „ehrlichen Landmann“ („Ne, gnädiger Herr Düwel, ick freete keen Füer“). Je näher aber die Darstellung der neueren und neuesten Zeit rückt, um so weniger wird man solches Beiwerk für diese Stufe passend finden, ja man kann geradezu sagen, daſs all die zahlreichen Anekdoten und Charakterzüge, die von den Herrschergestalten der Hohenzollern vom groſsen Kurfürsten ab handeln, vielmehr der Sexta zuzuweisen sind, wo es

[1]) Selbst sein miſslungener Fluchtversuch in einem Weinfaſs, bei dem „eine heraushängende blonde Haarlocke ihn verriet“, fehlt nicht.

Digitized by Google

nach den *neuen Lehrplänen* gilt, die Persönlichkeiten „dem *Herzen* und der *Phantasie* des Knaben nahe zu bringen, seinen Gedankenkreis damit zu füllen und den ersten konkreten Grund für eine geschichtliche Betrachtung zu legen". Aber die Lehrpläne wollen gerade hier „lebenswarme Schilderung der vorgeführten Helden in freier Erzählung *ohne Anschluſs an ein Buch*" und weisen eben für solche Züge auf *das deutsche Lesebuch* hin, das in engstem Zusammenhange mit den biographischen Aufgaben stehen solle. Also aus seinem Lesebuch oder auch aus dem Munde des Lehrers, der gern so kleine Züge in seinen Vortrag einflechten mag, soll der *Sextaner* solche Geschichtchen, wie die folgenden, vernehmen [1]): die Erzählung des Kammerdieners Heise von den letzten Stunden Friedrichs des Groſsen, die Geschichtchen aus Friedrich Wilhelms III. Jugend (spielt Ball im Zimmer Friedrichs des Groſsen [7 Zeilen] — seine Aufrichtigkeit), von dem „dankbaren Gemüt" und der „Versöhnlichkeit" dieses Herrschers II 57 (über ½ Seite), von Friedrich Wilhelms IV. Haltung in der Schlacht bei Groſsgörschen, seinem Besuch in der Dorfschule („der König gehört ins Himmelreich"), seinem Verhältnis zu seinem Bruder Wilhelm (der Stock mit dem in Elfenbein geschnitzten Kopf — „Was das für eine Freude ist, daſs ich mich so auf meinen Bruder stützen kann"), von der Prophezeihung des Schäfers aus Schlesien (II 105), von dem Prinzen Wilhelm, der bei Durlach mit einem Soldaten ein Stück trockenes Brot teilt (II 108), „der König (Wilhelm I.) bei den Verwundeten" während der Belagerung von Paris S. 120, die Züge aus dem Leben Kaiser Friedrichs („der Kronprinz und Graf von Wimpfen" S. 112, „Feindesliebe des Kronprinzen", „der Kronprinz und der bayrische Soldat" S. 116/7, „der Kronprinz überschaut am 2. September das Schlachtfeld" S. 119) u. a. *Zumal aber in der neuesten Zeit* seit *1871 sind die Lebensbilder*, die der Verf. statt fortlaufender Geschichtsdarstellung bietet, in einem *für den Untersekundaner* bestimmten Buche *durchaus ungeeignet, höchstens dem Lehrer der Sexta als Unterhaltungsstoff willkommen*: § 95 die Kaiserin Augusta [2]), § 96 Bismarck, § 97 Moltke, § 98 Roon, § 99 Kaiser Friedrich III. [3]), § 100 Die Kaiserin Friedrich, § 101 Kaiser Wilhelm II. [3]), § 102 Wie Kaiser Wilhelm II. für die

[1]) Eine ganze Reihe derselben hat der bekannte *Polack* in seinem „Das erste Geschichtsbuch" betitelten und in dieser Zeitschr. XLVII S. 170ff. vom Ref. besprochenen Werkchen vortrefflich benutzt.

[2]) Wunderbarerweise hat der Verf. in diesen Abschnitt den Bericht über *das Lebensende Kaiser Wilhelms I.* eingefügt, das nach dem Charakter des Buches doch wohl auf einen besonderen Abschnitt Anspruch gehabt hätte.

[3]) Die Überschriften der Unterabschnitte gerade dieser beiden Stücke lassen den besten Schluſs auf den Ton der Darstellung zu: „Jugendzeit. Vermählung. Auf dem Ruhmeswege. Friedrichs Friedensliebe. Friedrich als Kinderfreund. Erntefest, Weihnachtsfest. Kronprinz und Fähnrich. Friedrich

Digitized by Google

Arbeiter sorgt[1]), § 103 Die Kaiserin Auguste Victoria. Wer diesen Teil des Buches liest, wird zweifelsohne der Ansicht zuneigen, daſs die Darstellung für die Sexta berechnet ist. Er wird in dieser Ansicht bestärkt werden, wenn er die zahlreichen Sagen findet, die dem Buche einverleibt sind, von denen hier auſser den schon gelegentlich angezogenen nur erwähnt sein mögen: Alboin und Rosamunde I 26, der eiserne Karl (über ½ Seite) I 40, der sterbende Roland I 38, der Sänger Blondel I 56, Elisabeths Rosen I 58, der Sängerkrieg auf der Wartburg (½ Seite) I 64. Natürlich ist auch der Heldensage Aufnahme verstattet, sie umfaſst in § 17 und 18 (Nibelungenlied — Gudrun) 5 Seiten, die in ihrem ganzen Umfange ebenfalls dem deutschen Lesebuche zuzuweisen sind. Aber während dies alles, wie gesagt, für die Unterstufe paſst, finden wir dagegen so mancherlei, das ein höheres Alter und gereiftere Fassungsgabe bei dem Leser bezw. Schüler voraussetzt. Dahin gehört vor allem die ausführliche Behandlung der germanischen Mythologie I S. 4—13. Wie hier der Verf. ins Einzelne geht, zeigt nicht nur der Bericht über die ältere und jüngere Edda, über die erste und zweite Schöpfung, sondern auch Namen wie Audhumbla, Urd, Werdandi, Skuld, Hermut, Aschanes (½ Seite) u. a. Aber auch sonst geht vieles über die Grenzen eines solchen Buches hinaus. Der Codex argenteus des Ulfila mag erwähnt werden, doch sind 13 Zeilen zu viel, und die Deutung der „Stelle im Jesaias“ auf die kriegslustigen Westgoten ist mindestens entbehrlich. Überflüssig ist ferner die Nennung des Hunnenfürsten Balamir, die Erwähnung des Sachsen- und Schwabenspiegels („der Edelmann Repgow“) in 15 Zeilen, des Flavio Gioja als Erfinders des Kompaſs (I 78), des Lorenz Kosta neben Gutenberg, des Spaniers Servetus (II 6), des Schweizers Le Fort als Lehrmeisters Peter des Groſsen u. a. m. Kunst und Wissenschaft sind überall meist gebührend berücksichtigt, aber bisweilen wird auch hier dem Schüler eine Überfülle von Namen aufgebürdet. Zumal § 74, der „die Wohlfahrt des Landes unter Friedrich Wilhelm IV.“ behandelt, leidet an diesem Fehler. Denn neben bekannteren, auch dem Schüler gewiſs nicht vorzuenthaltenden Meistern und Werken finden wir hier z. B. „die Herstellung der Schloſskapelle durch Stüler und Schadow“, Cornelius, Drake, Calandrelli — Bopp und Pott, als Begründer der vergleichenden Sprachforschung, „den Physiker Helmholtz, den Erfinder des

als Freund der Wissenschaft, der Kunst sowie der Schule. Friedrich als Freund der Armen. Friedrich als Freund des Volkes. Auf dem Thron. Friedrichs Ende“. — „Jugendzeit. Auf dem Gymnasium. Eintritt ins Regiment. Als Student. Das eigene Heim. Wilhelm als Kinderfreund. Als Vorgesetzter. Thronbesteigung. Eröffnung des Reichstags. Reisen. Gerechtigkeit“.

[1]) Dieser Abschnitt ist der gelungenste und giebt das Wichtigste über das Invaliditäts- und Altersversicherungsgesetz und das Gewerbeordnungsgesetz.

Digitized by Google

Augenspiegels, den Augenarzt Gräfe" — „die Schule Thaers" u. a. Auch wenn der Verf. dieses alles streichen wollte, würde wahrlich noch genug und übergenug des Guten übrig bleiben. Das hier Gebotene[1]) setzt ein Mafs von Kenntnissen voraus, das wir nicht einmal von einem Primaner, geschweige denn von einem Sekundaner erwarten können.

Dagegen fehlt so manches, was dem Ref. in einem Lehrbuch der Geschichte unentbehrlich dünkt. So sind z. B. die Namen der deutschen Kaiser in der dem Buche angehängten Zeittafel zwar sämtlich genannt, im Text aber fehlen viele entweder völlig oder sind nur ganz nebenher erwähnt. Karl (der Dicke), Albrecht II., Friedrich III. werden gar nicht, Konrad I. wird nur als Heinrichs I. Vorgänger, Heinrich V. nur bei Heinrichs IV. Ende, Lothar der Sachse nur unter Konrad III., Konrad IV. nur unter Konradin, Adolf von Nassau nur unter Albrecht I. genannt, und von letzterem wird eigentlich auch nur seine Ermordung erzählt. Und doch ist daran festzuhalten, dafs die Regierungszeiten der Kaiser, mögen ihre Persönlichkeiten und Thaten an sich auch noch so unbedeutend sein, doch dem Gedächtnis der Schüler einzuprägen sind als ein Rahmen, in den alle Ereignisse leicht eingereiht werden, wodurch dann der so leicht drohenden Konfusion vorgebeugt wird. Aber auch sonst vermissen wir oft hochbedeutsame Ereignisse, oder sie sind in ganz unangemessener Kürze behandelt. Die Schlacht bei Legnago z. B. hält der Verf. nicht einmal der Erwähnung wert, während er dagegen die voraufgehende, vielfach bezweifelte Erzählung von Friedrichs Demütigung vor Heinrich dem Löwen ausführlich mitteilt. Die Schlachten des ersten und mehr noch die des zweiten schlesischen Krieges sind mit auffallender Kürze behandelt, selbst die Heldenthaten der Bayreuth-Dragoner bei Hohenfriedberg läfst sich der Verf. trotz seiner sonstigen Vorliebe für Detailmalerei entgehen. Die Erwerbung von Cleve, Mark und Ravensberg wird II 34 zwar erwähnt, jedoch nichts von dem jülich-cleveschen Erbfolgestreit. „Der Untergang der republikanischen Heere" 1870 in Frankreich wird II 121 mit ganzen 7 Zeilen (nur Amiens, Orleans, Le Mans, Belfort, St. Quentin werden zusammenhangslos genannt) abgemacht. Die Attentate auf Kaiser Wilhelm werden S. 127 nur ganz oberflächlich angedeutet (kein Name, kein Datum!), um die Entstehung der „Wilhelmsspende" zu erklären, obschon doch gerade diese verbrecherischen Anschläge, indem sie plötzlich grell die sittlichen Zustände eines Teiles des deutschen Volkes beleuchteten, den Staat zwangen, den Ursachen solcher sittlichen Verwilderung nachzu-

[1]) Auch sonst bieten die eingefügten Kulturbilder eine für diese Stufe überreiche Menge von Einzelheiten, z. B. II 10: Adam Kraft (7 Stationen), Peter Vischer (Sebaldus-Grab), Hans Holbein der Ältere in Augsburg „als Maler (Anbetung der Könige), Holzschneider (die 4 apokalyptischen Reiter) und Kupferstecher (Ritter, Tod und Teufel)" u. a.

Digitized by Google

spüren, und damit den ersten Anstoſs gaben zu dem Erlaſs der Versicherungsgesetze. Alles dies steht in einem merkwürdigen Miſsverhältnis zu der Ausführlichkeit, mit welcher der Verf. auſserdeutsche Verhältnisse behandelt, während doch die neuen Lehrpläne hier ausdrücklich die Direktive geben, daſs sie nur soweit heranzuziehen seien, „als sie für die deutsche und die brandenburgisch-preuſsische Geschichte notwendig ist". Hier aber finden wir I 45 z. B. unter der Überschrift „Otto III." die Herrscherhäuser Frankreichs mit sämtlichen Nebenlinien unter Angabe der Jahreszahlen bis 1848. Von der weiteren französischen, von der englischen und spanischen Geschichte wird nur je ein Lebensbild König Heinrichs IV., der Königin Elisabeth, Philipps II. geboten, abgerissene Stücke, die nicht einmal organisch in die Darstellung eingereiht sind. Natürlich aber bieten auch sie wieder dem Verf. Anlaſs, alle möglichen Einzelheiten behaglich aufzutischen, z. B. von Heinrich IV., der seinen Knaben auf seinem Rücken reiten läſst, von Heinrichs VIII. sechs Frauen, von Maria Stuart (½ Seite!), vom „Blutrat" beim Abfall der Niederlande u. a. m.

Auch an sachlichen Unrichtigkeiten fehlt es nicht. Falsch schreibt der Verf. Höder (I 9), Dnepr (II 28), Caslau (II 53), Hohenfriedeberg (II 54). Von Varus wird I 15 gesagt, daſs er sich auf einem Kriegszuge befand, was doch mindestens zu Miſsverständnissen führt, von Totila (I 27), daſs „er, wie ein zweiter Leonidas, mit allen seinen Goten fiel", was eine Verwechslung mit König Teja ist. Von Kaiser Heinrich II. wird der alte, oft widerlegte Irrtum aufgewärmt, daſs er „sich ganz von seiner Gemahlin Kunigunde habe beherrschen lassen", Kaiser Heinrich IV. wird einfach kurzweg als „treulos und unedel" bezeichnet, Maximilian ohne Einschränkung „ein ausgezeichneter Regent" genannt. Verf. sollte sich, ehe er solche Urteile vom Stapel läſst, doch lieber erst etwas gewissenhafter vom Stande neuerer Forschung überzeugen. Daſs in der Zeittafel Friedrich IV. (statt III.) steht, ist wohl nur ein Druckfehler, da doch Friedrich der Schöne von Österreich gewöhnlich nicht gerechnet und auch vom Verf. nicht als III. bezeichnet ist.

Besonderes Gewicht hat der Verf. auf die Charakteristik hervorragender deutscher Frauen gelegt, er sagt in seinem Vorwort: „Auch die ruhmgekrönten Frauengestalten, welche in der Geschichte einen groſsen Einfluſs ausübten (sic!) und sich durch häusliche Tugenden, Opfersinn und Werke der Samariterliebe auszeichneten, sind hervorgehoben, damit unsere heranwachsenden Töchter (!) sich an den Vorbildern weiblicher Tugend emporranken, das männliche Geschlecht aber vor der erhabenen Frauengröſse Achtung und Ehrerbietung gewinne". So recht klar scheint sich der Verf. über diesen Grundsatz und seine Ausführung doch wohl nicht geworden zu sein, denn „ruhmgekrönte Frauen" — der Ausdruck ist wenig glücklich gewählt —, die in der Geschichte einen

Digitized by Google

groſsen Einfluſs ausübten, sind in der Regel als Vorbilder in sittlicher Beziehung nicht aufzustellen, und sehr selten sind „häusliche Tugenden“ mit politischem Einfluſs und historisch-bedeutender Persönlichkeit vereinigt. Offenbar aber hat auch der Verf. nur die echten Weiblichkeiten im Auge, wie sie zum Glück gerade unsere deutsche Geschichte in groſser Zahl aufzuweisen hat, Weiblichkeiten, die in richtiger Erkenntnis des ihnen zukommenden Wirkungskreises des Eingreifens in den Gang der hohen Politik oder womöglich gar der Ränke und Intriguen sich enthalten. Und wer wollte verkennen, daſs Gestalten wie die der Kurfürstin Luise Henriette von Oranien, der unvergeſslichen Königin Luise und der Kaiserin Augusta auch in einem Lehrbuch der Geschichte eine eingehende Würdigung verdienen? Der Verf. verflicht aber nicht etwa ihre Charakteristik in seine Darstellung, sondern widmet fast sämtlichen hervorragenden Frauengestalten gesonderte Lebensbilder, und da ist es denn kein Wunder, wenn in Ermangelung wirklichen historischen Stoffes allerhand Anekdoten und Gespräche [1]) herangezogen werden, so z. B. bei Editha, der ersten Gemahlin Ottos I. (von dem verschenkten Ärmel — die Sage von der Hirschkuh an Edithas Thür), Gertrud (Anna), der Gemahlin Rudolfs von Habsburg (die Weissagung der Klausnerin), bei der Königin Sophie Charlotte der Text zu der Leichenpredigt, den sie selbst erwählt, u. a. Manchmal ist der Verf. offenbar in Verlegenheit gewesen, was er eigentlich Bemerkenswertes schreiben sollte, denn sonst würde er wohl schwerlich „den Wunsch der Königin Sophie Dorothea, daſs ihre Tochter Wilhelmine mit dem Sohne ihres Bruders, dem Herzog von Glocester, und ihr Sohn Friedrich mit der Prinzessin Amalie von England vermählt werden sollte“, gerade zur Charakteristik ihrer Persönlichkeit heranziehen. In der Jugendgeschichte Friedrichs des Groſsen mochte dieses Vermählungsprojekt seine Stelle finden, hier erscheint es um so mehr als Verlegenheitsprodukt, als es genau die Hälfte des der Königin gewidmeten Abschnittes einnimmt. Ebenso finden wir mit Erstaunen einen kleinen Abschnitt über Friederike Luise, die zweite Gemahlin Friedrich Wilhelms II., die Mutter Friedrich Wilhelms III., und müssen als bemerkenswert vernehmen, daſs sie „nach dem Tode des Königs zur Sommerszeit in dem schönen Freienwalde lebte“, daſs „es von ihren Enkeln der nachmalige König Friedrich Wilhelm IV. war, der hier gern bei der Groſsmutter weilte“. Bei dem Lebensbilde der Königin Elisabeth werden gar 2 ganze Seiten mit allen möglichen Details und Anekdoten angefüllt: wir hören von der famosen Inschrift, die „in einem kleinen, wiesenreichen Ort“

[1]) Mit besonderer Vorliebe erwähnt der Verf., wie bei den Hohenzollernfürsten die Wahlsprüche und ihre letzten Worte, so auch bei den Hohenzollernfrauen die Aussprüche auf dem Sterbebette; so handelt z. B. selbst bei dem Lebensbild der Königin Luise die ganze zweite Hälfte von Luisens Ende und dem Mausoleum.

Digitized by Google

das Königspaar mit der „eigenartigen Begrüſsung“ bewillkommnete: „Wie diese grüne Wiese, so blüh' Dein Glück, Elise!“, wie die Königin ihren Gemahl zu behandeln weiſs („Nun mach' doch, Alterchen!“ — „Ich suche den König und finde den Kronprinzen“), wie sie in der Erwerbsschule die strickenden, stopfenden, flickenden Kinder ermuntert und lobt, die Stickereien der übrigen Kinder aber nicht beachtet u. a. m. Es mag das alles ja ganz schön und amüsant zu lesen sein, auch bildend und anregend wirken, aber in eine Geschichtsdarstellung gehört das doch nimmermehr. Von den nichtfürstlichen Frauengestalten mögen ebenso eine Eleonore Prohaska, eine Ferdinande von Schmettau Erwähnung finden, doch in dieser Ausführlichkeit nur in einem Lesebuche, — während Johanne Maria Fichte und Auguste Klein doch sicher entbehrlich sind. Der Verf. beweist eben auch durch die Behandlung dieses Stoffes, daſs er die richtige Grenze zwischen einem vaterländischen Lesebuch und einem Lehrbuch der Geschichte nicht zu ziehen und innezuhalten vermag, wie denn überhaupt die oben citierte Stelle seines Vorworts das Büchlein eher als Lesebuch für die Oberstufe einer Elementarschule — und zu dem Zweck ist es in vielen Partieen wieder zu hoch gehalten — als für eine höhere Lehranstalt geeignet erscheinen läſst. Der Umstand aber, daſs es auſserdem noch für „die heranwachsenden Töchter“ bestimmt wird, dient nur noch mehr dazu, den einheitlichen Charakter als Lehrbuch völlig zu verwischen.

Ref. kann deshalb das Bedauern nicht unterdrücken, daſs der Verf. sich nicht damit begnügt hat, Lebens- und Geschichtsbilder zu schaffen, zu deren Darstellung eine natürliche Anlage und ein anerkennenswertes Erzählertalent ihn wohl befähigt. Diese „Geschichte Deutschlands nach den neuen preuſsischen Lehrplänen“ kann in der vorliegenden Gestalt weder nach Auswahl des Stoffes, noch nach dem Ton der Darstellung als brauchbares Lehrbuch bezeichnet, kann deshalb auch zur Einführung nicht empfohlen werden.

Hamm (Westfalen). F. Ohly.

---

1) H. A. Daniel, Deutschland nach seinen physischen und politischen Verhältnissen. 6., vielfach verbesserte Auflage. Neu bearbeitet von B. Volz. I. Band. Physische Geographie. (Alpen, Deutsches Reich, Deutsch-Österreich.) Leipzig 1894, O. R. Reisland. VI und 541 S. 8, 6 M.

Daniels Buch, dem eine Zielbestimmung äuſserlich nicht beigefügt ist, denn es gehört zu den wenigen, denen eine Vorrede fehlt, will, seinem Inhalte nach zu schlieſsen, einem gebildeten Leserkreise eine im höheren Sinne gemeinverständliche Beschreibung Deutschlands bieten. Was hier unter dem Begriffe „Deutschland“ verstanden wird, ist im Titel gesagt. Es ist

Digitized by Google

durch Einbeziehung der gesamten Alpen mehr, als gemeiniglich darunter vereinigt wird; die Titelangabe für den I. Band ist aber auch nicht ganz genau, denn die sonst gewöhnlich einbezogenen Niederlande und Dänemark werden hier ebenfalls durchwandert. Das Werk wird denen gefallen, denen die betr. Bände der Kirchhoffschen Sammlung „Unser Wissen von der Erde“ zu hohe Ansprüche an ihre Kenntnisse in den Lehren der physischen Geographie, namentlich in der Geologie und Meteorologie stellen, oder die sich mit der dort gewählten, wenn auch wissenschaftlich gerechtfertigten Einteilung des deutschen Bodens und der Zusammenfassung der physischen mit einem Teile der politischen Geographie nicht zu befreunden vermögen. In D.'s Buche werden diese beiden Stücke streng gesondert, denn der nächste Band soll die politische Geographie für sich allein bringen. Auch der Lehrer, der nach den neuen Lehrplänen Deutschland viel eingehender zu behandeln hat als bisher, wird keinen Fehlgriff thun, wenn er sich hier über die Einzelheiten der Bodengestalt und der Gewässer Rat sucht.

Der erste, allgemeine Teil, „Überschau über Land und Leute“, umfafst das I. Kapitel von 93 Seiten, 6 weitere Kapitel behandeln die Einzellandschaften, und dazu kommen 27 Seiten Register. Die Darstellungsweise ist durchweg die beschreibende, sie behandelt die Entstehung der physischen Erscheinungen nur zum kleineren Teile systematisch, meist nur gelegentlich, ohne tiefer darauf einzugehen, und hält sich namentlich von geologischer Entwicklung der Bodengestalt fern. Dies ist begreiflich; ein Mangel aber ist es, dafs ein gemeinverständlich geschriebener Abschnitt über die geologische Geschichte des deutschen Bodens fehlt. Es steht zu fürchten, dafs ohne einen solchen die mannigfach durch den Text verstreuten Bemerkungen über Gesteinsarten manchen Lesern unknackbare Nüsse bleiben werden. In die Geschichte, die Siedelungskunde, die Sprachentwicklung greift die Darstellung sehr weit zurück, hier nirgends mit dem Raum geizend und in behaglicher Breite über vielerlei Gesichtspunkte sich ergehend. Dichterischem Schwunge wird Spielraum gelassen und durch häufige Anführungen aus älteren wie neueren, weniger aus neuesten Schriftstellern, sodann durch Vergleiche die Beschreibung belebt. „Der Miniatursee hat in den Rehburger Bergen seinen Monte Baldo, in dem auf künstlicher Insel liegenden Wilhelmstein sein Peschiera, in dem Meergraben (mufs heifsen Meerbeke) seinen Mincio“ (S. 482) — das wird denen, die je auf den altertümlichen Kähnen über die stille Moorflut des Steinbuder Meeres gesegelt sind, ein Lächeln ablocken, aber im ganzen ist doch die Schilderung hübsch und belehrend. Ja, „Miniaturseeen“! Nun, das ist ein Fremdwort, das man sich noch gefallen lassen mag, aber warum hat nur der Herausgeber so viele andere störende nicht ausgemerzt?

Digitized by Google

Überhaupt ist gewiſs „vielfach verbessert“, wie der Titel sagt, manchem Abschnitte sieht man es auch an, daſs er in jüngster Zeit umgearbeitet ist, aber doch möchte man wünschen, daſs noch öfter Änderungen vorgenommen, namentlich Veränderungen, welche die Neuzeit an den vom Menschen zu beeinflussenden Seiten der Landschaft gezeitigt hat, und daſs Ergebnisse neuer Einzelforschungen mehr berücksichtigt wären. Es war ja wohl vom Herausgeber nicht zu erwarten, daſs er sich mit solchen Einzelheiten eines derart weiten Gebietes auch nur aus Büchern vertraut machte, aber zweckdienlich wäre es doch wohl gewesen, wenn die Einzellandschaften Leuten, die mit den betr. Landstrichen vertraut sind, zur Durchsicht auf die oben berührten Veränderungen hin unterbreitet worden wären. Man sehe, um etwas herauszugreifen, die Halligen auf S. 5 ff. Trotz Traegers durchaus zuverlässiger Schrift über diese seltsamen Eilande steht ihre Beschreibung noch ganz auf dem Boden Biernatzkys. Diesem schriftstellernden Pfarrer ist ja die Schilderung der groſsen Sturmflut gewiſs vortrefflich gelungen, aber in seinen andern Mitteilungen über die Inseln ist er mindestens höchst ungenau. Da soll es auch nach Daniel keinen Fleck Gartenland geben für ein wenig Gemüse, keinen einzigen Strauch mit einer erquickenden Beere, keinen Baum zu einem Ruheplatze im Schatten. Ich habe aber dort mehr als einen Garten mit Gemüse und Obststräuchern durchschritten und bin unter viele Bäume dort getreten, die Schatten spenden. Natürlich gedeihen sie nur im Schutze der Gebäude. Mit Entrüstung würde es jeder Halligbewohner ablehnen, daſs er sein Trinkwasser aus demselben gräulichen Wasserloche holen sollte, das sein Vieh tränkt. Nun gar der unverwüstliche Schiffer, der nachts bei Sturm über eine Hallig hinwegsegelt und den Leuten dabei in die erleuchteten Fenster guckt! — Die Angaben über die Luftwärme auf S. 34 f. entsprechen bei einigen Städten nicht den neuesten Durchschnittsberechnungen der Wetterwarten. — Die alte Gliederung der Alpen in drei Hauptteile von Westen nach Osten ist beibehalten, obwohl sie wenig brauchbar und erdgeschichtlich wie dem Gebirgsgepräge nach gegenüber der Zweiteilung nicht zu halten ist, welche die Scheidelinie über den Paſs des Splügen legt. Auf der Höhe dieses Passes steht nebenbei bemerkt kein Hospiz (S. 154), und über den Lukmanier führt nicht ein Saumpfad, sondern eine Poststraſse. — Die Maare der Eifel (S. 364) sind nicht infolge des Zusammenbrechens unterirdischer Hohlräume entstanden, sondern zweifellos bis auf den Laacher See mit Wasser gefüllte Krater. — Auffallen müssen die Angaben über die Erzerzeugung des Oberharzes auf S. 414 mit „jährlich etwa 80 000 Mark Silber und 200 000 Zentnern Eisenerz“. Statt der erstern Zahl reicht selbst jetzt nach dem Preissturze des Silbers auch die zehnfache noch nicht aus, denn der Oberharz, im engsten Sinne genommen,

Digitized by Google

lieferte aus eigenen Gruben im Durchschnitte der 80er Jahre gegen 14 000 kg Feinsilber jährlich. Das Eisenerz aber verdiente beim eigentlichen Oberharze überhaupt nicht erwähnt zu werden, denn es verschwindet durchaus neben den Blei-, Silber-, Kupfererzen und der Zinkblende. Der ganze Harz liefert jährlich etwa 4 Millionen Zentner Eisenerz. Daſs die Sachsen auf den Brocken gestiegen sein sollen, um dem Wotan zu opfern und Kriegsgefangene zu schlachten, ist nicht haltbar. Über den Königsberg führen auf seinen Gipfel nicht „zum Pfade zusammengelegte Steine“, sondern seit zwei Jahren ein höchst bequemer Weg. — Daſs der Salzige See im Mansfeldischen bis auf einen kleinen Rest verschwunden ist, durfte samt den auffallenden Nebenwirkungen dieser Erscheinung in einem Buche von 1894 nicht übergangen werden. — Das Alte Land (S. 486) liegt nicht zwischen Schwinge und Este, sondern reicht noch weit über den letztern Fluſs hinaus bis nach Harburg. — Die Zahl der Heidschnucken in der Lüneburger Heide ist S. 491 mit 600 000 erheblich zu hoch gegriffen, und der höchste Punkt der Heide miſst nicht 130, sondern 171 m. — Diese so angemerkten Stellen sind, ja jede einzelne für sich genommen, nicht von Bedeutung, aber immerhin hätten sie berichtigt werden können. Der Druck ist trefflich, leider mit Ausnahme der Anmerkungen, deren zierliches Nonpareil dem Büchermenschen Halt gebietet.

2) A. Scholz, Lehrbuch der Geographie und Mitteilungen über den Welthandel für Handels- und Gewerbeschulen. Fünfte umgearbeitete Auflage. Wien und Leipzig 1894, W. Braumüller. VIII und 387 S. 8. 5 M.

Nach einer kurzen „Einleitung“ mit den Grundbegriffen der mathematischen und der physischen Geographie wendet sich das Lehrbuch zu einer Übersicht über Erdteile, Meer, Klima und Menschenwelt. Es folgen 261 Seiten Länderkunde, 64 Seiten „Mitteilungen über die wichtigsten Produkte und Verkehrsanstalten des Welthandels“, endlich ein Register. Trotz ihres bedeutenden Umfanges sind diese „Mitteilungen“ über die Erzeugnisse inhaltlich auf ein ziemlich enges Gebiet beschränkt, so zwar, daſs u. a. Nutzhölzer, die mannigfache Nutzung, die auſser Fleisch und Wolle aus dem Tierreiche gezogen wird, Kupfer, Blei, die Salze, die Edelmetalle, auſser Betracht bleiben. Mochte der Verfasser für diese Beschränkung seine Gründe haben, so ist es doch zu bedauern, daſs die sehr reichlichen statistischen Angaben nicht mehr verarbeitet worden sind. Vielmehr hätten die Tabellen, die lange Zahlenreihen über die Entwicklung der Warenerzeugung und des Verkehrswesens durch viele Jahre hindurch enthalten, erheblich an Nutzen und Lehrwert gewonnen, wenn die Angaben auf Durchschnittswerte für Jahrzehnte berechnet wären, und so hätte Raum geschafft werden können für die Entwicklung der Lehren aus den nackten Zahlen der Statistik und für ihre Nutzanwendung. Die

Digitized by Google

Länderkunde bietet eine groſse Fülle von Belehrung und unterscheidet sich, ihrem Zweck entsprechend, von anderen Lehrbüchern dadurch, daſs sie überwiegend auf Warenerzeugung und Verkehrsentwicklung Bedacht nimmt und die Bodengestalt nur nebenbei erwähnt. Doch warum ist der Verfasser hier nur so sparsam mit Zahlen gewesen, namentlich mit den Einwohnerzahlen der Städte? In ein Lehrbuch für Handelsschulen gehören sie doch zweifellos hinein. Unter den 14 bei den Niederlanden genannten Städten weisen nur 3 die betreffenden Zahlen auf. Es will sodann scheinen, als ob es praktischer wäre, die Waren, die ein Land liefert, nach Erzeugungs-, Veredelungs-, Fabrikations- wie Einfuhr- und Ausfuhrort einzuordnen, anstatt bei jedem und auch bei den kleineren Orten, die in dem betreffenden Lande genannt werden, die Thätigkeitszweige seiner Bewohner zu nennen. Das führt, da vergleichende Zahlen anzugeben offenbar der Raum selten gestattet, leicht zu Miſsgriffen und muſs dazu führen, weil dem Verfasser bei seiner zumeist aus Büchern gewonnenen Kenntnis die richtige Wertschätzung solcher Einzelangaben kaum möglich sein kann. Da prunkt Emden (S. 136) mit folgenden Schätzen: „wichtige Seestadt, viele Fabriken, Schiffbau, Seilerwaren, Ölmühlen, Häringsfischerei, lebhafter Seehandel, Kabel mit England“. Jeder Kundige wird zugeben, daſs von alledem nichts in einem solchen Buche nennenswert ist als der Häringsfang und daſs auſserdem das Kabel nicht bloſs nach England, sondern auch selbständig nach Amerika führt. Im ganzen aber hat der Verfasser nach guten Quellen gearbeitet, nur nicht gerade nach den neuesten. Die Entwicklung der einschlägigen Gesichtspunkte ist ansprechend und liest sich gut bis auf die Stellen, wo die Fremdwörter das Deutsche verunstalten. Z. B. S. 19: „Europa ist die groſse Station für das zweite Stadium der Völkerkulturen geworden“; durch ihre Anwendung erhält die Sprache an mehreren anderen Stellen eine schwierige Wendung, so S. 159: „In Bezug auf geistige Anlagen und deren Ausbildung herrscht in dem dichtbevölkerten Lande ein sehr erfreulicher Grad“. Die Württemberger sollen die Besitzer dieses erfreulichen Fremdwortes sein. Die Aussprachebezeichnungen sind vielfach nicht einwurfsfrei, jedoch nicht oft in dem Maſse befremdend wie bei Washington, was zu sprechen sein soll wie: „Uäschingt'n“.

3) A. Penck, Bericht der Central-Kommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland über die zwei Geschäftsjahre von Ostern 1891 bis Ostern 1893. Sonderabdruck aus den Verhandlungen des X. Deutschen Geographentages. Berlin 1893, Dietrich Reimer. 21 S. 8.

Nach einer kurzen, fesselnden Darlegung seiner Auffassung von wissenschaftlicher Landeskunde teilt der Redner u. a. mit, daſs die 1882 von Prof. R. Lehmann-Münster angeregte Bewegung für das wissenschaftliche Erforschen der Heimat und das Ver-

Digitized by Google

einigen der Ergebnisse zur verknüpfenden Darstellung bereits bis ins Ausland hinein ihre Kreise gezogen hat. Andere Staaten, so z. B. in der Schweiz der Eidgenossenschaft als solche, wie die Einzelkantone, wenden dieser Thätigkeit reiche Mittel zu, während sie im Deutschen Reiche nur auf kleine amtliche Gaben und vereinzelte Spenden aus der Kasse der Geographentage angewiesen ist. Ein Mäcen hat sich bis jetzt auch noch nicht gefunden. Die Veröffentlichungen, welche die Kommission bisher gefördert hat, zerfallen in drei Gruppen: 1) die „Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde“, bis jetzt 39 bald stärkere, bald dünnere Hefte in 7 Bänden; 2) die umfangreicheren „Handbücher z. d. L. u. V.“, bisher 3 Teile in 4 Bänden. Unter ihnen verdient namentlich die „Anleitung z. d. L. u. V.“ viel mehr Beachtung, als ihr bis jetzt zu teil geworden ist. Es sind 3) unter den gleichen Auspicien erschienen zahlreiche Litteratur-Nachweise für landeskundliche Werke von Einzellandschaften des Reiches und Österreichs, eine unentbehrliche Handhabe jeder weiteren Forschung. Von diesen abgesehen, deren Kosten von den Herausgebern oder anderen Vereinen getragen werden, liegt der Schwerpunkt dieser litterarischen Thätigkeit in der ersten Gruppe. Ihr Wesen ist bereits in dieser Zeitschrift beim Referat über den X. Geographentag berührt, und es ist dort dargelegt, daſs jene Thätigkeit ganz Schiffbruch zu leiden droht. Denn angesichts des geringen Absatzes steht die Kommission vor der unerfreulichen, wenn schon üblichen Erscheinung, daſs in Deutschland die Anregung gegeben und anderswo ihre Früchte gepflückt werden. Die „Forschungen“ können so nicht weiter erscheinen, ein „Verein für deutsche Landeskunde“, von dem Hülfe erwartet wurde, kommt auch nicht zustande, denn das verehrliche Publikum findet zur Zeit an andern Dingen Geschmack. Möchten die beweglichen Worte, welche die Kommission in dieser Sache aussendet, nicht ohne Frucht bleiben! Das Kurze und das Lange von der Sache ist, daſs fleiſsiger auf die „Forschungen“ abonniert werden muſs, wenn ein schön begonnenes Werk nicht scheitern soll. Einladend ist es, daſs nunmehr die 5 ersten Bände neu eintretenden Abonnenten von der Verlagshandlung (J. Engelhorn in Stuttgart) zum halben Ladenpreise abgegeben werden sollen.

Hannover-Linden. E. Oehlmann.

Schottes Physikalische Schulwandkarte von Afrika, bearbeitet von Korbgeweit. Berlin 1894, Ernst Schotte & Comp.

Im Maſsstab von 1 : 6 000 000 gewährt diese neue Schulwandkarte von Afrika eine gute Darstellung der Naturverhältnisse des Erdteils in markigen Zügen, daher mit vollgenügender Fernwirkung. Aus lichtblauer Meeresfläche tritt dem Beschauer der massive Aufbau des Continents in fünf, durch deutlich von einan-

Digitized by Google

der sich abhebende Färbungen unterschiedenen Höhenstufen entgegen: in schraffiertem Dunkelgrün die Lagen unter dem Niveau des Meeresspiegels, in Hellgrün die Niederung (bis zu 200 m), in Lichtgrau die Stufe bis 500 m, in Gelbbraun die bis 2000 m, in Sepiafarbe das darüber aufragende höchste Gebirgsland. Die Flüsse sind in starken schwarzen Linien durchweg sehr gut erkennbar, desgleichen die kräftig eingetragenen Lagenzeichen für die Städte. Staatliche Abgrenzungen sind nur in zarteren Strich- und Punktlinien angedeutet, so daſs sie ebensowenig wie der nicht zu sehr belastende Namenaufdruck die natürlichenZüge des Ländergemäldes behelligen.

Fügen wir hinzu, daſs alles für den Schulunterricht Nötige in korrekter Weise aufgenommen ist, so ist damit die volle Brauchbarkeit dieser Schulwandkarte anerkannt. Bei einer Neuauflage sollte jedoch dem Kilima-Ndscharo nicht mehr als 6000 m Höhe zuerteilt und die Malagarassi-Linie verbessert werden. Letztere bildet, wie wir allerdings erst seit kurzem wissen, nur einen kleinen, westwärts offenen Hufeisenbogen; Tabora liegt gar nicht am Malagarassi, sondern es verläuft aus der Tabora-Gegend nur zur Regenzeit ein linksseitiges Nebengewässer, zuletzt Gombe genannt, nach dem Malagarassi (oder, wie Baumann wohl richtiger schreibt, Mlagarassi).

Halle a. S. A. Kirchhoff.

Gustav Holzmüller, Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. In 2 Teilen. I. Teil. 212 S. 8. Mit 142 Fig. im Text. geb. 2,40 M. Leipzig 1894, B. G. Teubner.

Schon bei einer früheren Gelegenheit (diese Zeitschrift 47. Jahrg. S. 721) war ich in der Lage, den Ansichten des Herrn G. Holzmüller bezüglich der neuen Lehrvorschriften beipflichten zu können. Nunmehr liegt das in der Überschrift bezeichnete Buch in seinem ersten Teile vor; Herr Holzmüller hat „der Theorie die Praxis“ folgen lassen, und somit konnte ich dem Wunsche der Redaktion, das Buch anzuzeigen, nur gern entsprechen.

Holzmüllers Lehrbuch der Elementar-Mathematik zerfällt in 4 Teile nach der Reihenfolge: Planimetrie, Arithmetik, Trigonometrie, Stereometrie; und in den einzelnen Abteilungen ist die Ordnung nach Jahrgängen auch äuſserlich durchgeführt.

Die Einführung des Lernenden in die Geometrie geschieht durch Vorführung bestimmter Körper, wobei sofort der Begriff des mathematischen Körpers als einer Idealgestalt hervortritt; hieran schlieſst sich die Betrachtung der wichtigsten geometrischen Begriffe an Modellen und Zeichnungen, es ergiebt sich der Begriff des rechten Winkels, der Symmetrie, des Parallelismus; und so kann zum Schluſs nicht nur mit Hülfe des Winkelhakens eine Parallele gezogen, es kann das Flächennetz eines Würfels gezeichnet

Digitized by Google

werden, ja die Grundlagen des metrischen Maſses und Gewichtes können in lichtvoller Weise dem Lernenden die Zuversicht geben, daſs seine neuerlangten Kenntnisse zu den Dingen der Wirklichkeit in mannigfachster Beziehung und im schönsten Einklange stehen. Der Leser hat bemerkt, daſs die herkömmliche Trennung der Geometrie in Stereometrie und Planimetrie an dieser Stelle des Buches noch nicht durchgeführt ist, obschon sie bereits ein Dutzend Seiten früher erwähnt wird. Auch in der Überschrift des folgenden Abschnittes findet sich neben Kreis, Bogen und Winkel noch die Kugel; aber von jetzt ab befinden wir uns doch auf dem Gebiete der Planimetrie. Der Begriff des Winkels wird durch die Betrachtung kongruenter Bogen bezw. Sektoren gewonnen. Dabei wird die Zahl π erwähnt und — um es gleich gerade heraus zu sagen — das Scheitern vielfältiger Versuche, die Schüler auf anderem Wege sicher und leicht mit dem „Winkel" bekannt zu machen, hat auch mich gezwungen, denselben Weg einzuschlagen und den Vorwurf „unwissenschaftlichen" Vorgreifens leicht zu nehmen angesichts der groſsen didaktischen Vorteile dieses Verfahrens.[1]) Indem nun von der Umdrehung eines Lineals Gebrauch gemachtwird, kann der Satz von der Winkelsumme des Dreiecks abgeleitet und mit seiner Hülfe die Parallelentheorie begründet werden. Es folgen die 4 Dreiecksgrundaufgaben (Kongruenzsätze), die wichtigsten Grundaufgaben über Senkrechte und zum Schluſs eine übersichtliche Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse.

Bei der Wichtigkeit des Gegenstandes gestatte ich mir, hierbei noch folgende Gesichtspunkte hervorzuheben. Wer es unternähme, heutzutage ein wissenschaftliches Lehrbuch der Geometrie zu schreiben, der könnte kaum ein anderes Buch liefern, als etwa das bekannte Buch von Frischauf (Leipzig 1876) oder die neueste Publikation meines Freundes W. Killing Einführung in die Grundlage der Geometrie (Paderborn 1893). So und nur so ergiebt sich ungesucht eine Trennung der Sätze nach drei Axiomen, welche man zuläſst; so und nur so erscheint das Parallelenaxiom in seiner ganzen Bedeutung und an naturgemäſser Stelle. Und doch wird niemand ein solches Buch unreifen Knaben in die Hand geben. Hiernach zwingt der heutige Standpunkt der Wissenschaft mit unabweisbarer Notwendigkeit dazu, bei Abfassung eines Schulbuches zwischen den Forderungen wissenschaftlicher Strenge einerseits und den Voraussetzungen eines gedeihlichen Jugendunterrichtes anderseits nach einem glücklichen Ausgleiche zu suchen. Dieser Ausgleich ist aber nicht in einer bestimmten Lagerung und Anordnung des Stoffes gegeben, sondern die Individualität des Verfassers wird sich in mannigfaltiger Weise geltend machen können. So geht Herr Holzmüller von der Betrachtung körperlicher Gebilde

[1]) Vergl. die von Dr. Krimphoff und mir herausgegebene Planimetrie. Freiburg i. B. 1894, Herder.

Digitized by Google

aus und gelangt erst am Schlusse des Quartapensums zu den einfachsten Grundaufgaben. Auch der umgekehrte Weg ist gangbar: man kann den Schüler die einfachsten Aufgaben: Halbierung einer Strecke, Errichtung einer Senkrechten u. s. w. als bloſse Zeichnungsaufgaben ausführen lassen, um so zu richtigen Vorstellungen der ebenen Gebilde vorzudringen. Ich selbst habe diesen Weg wiederholt auch bei schwachen Jahrgängen mit Erfolg eingeschlagen und gefunden, daſs die später folgenden Beweise von den Schülern selbst als unentbehrlich empfunden und gern aufgesucht wurden. Möge nur, — und dazu wird das Holzmüllersche Buch hoffentlich beitragen — der Gedanke immer mehr bei den Schulmännern Wurzel fassen, daſs es sich bei dem ersten Unterrichte in der Mathematik nicht „um die Befriedigung streng philosophischer Anforderungen" handeln kann, sondern um die Angabe einer „dem kindlichen Geiste angepaſsten Methode".

Die Lehraufgabe der Untertertia umfaſst auf 23 Seiten den bekannten Lehrstoff, wobei die Reichhaltigkeit und zweckmäſsige Ordnung der Übungen warm anerkannt sei. Daſs ich die Voranstellung des Pythagoreischen Lehrsatzes ebensowenig wie die in einer Fuſsnote gegebene Begründung dieses Verfahrens anerkenne, mag offen ausgesprochen sein.

Im folgenden Lehrgange verdient die Behandlung der Ähnlichkeitslehre nach Anordnung und Methode vielfach den Vorzug vor herkömmlichen Darstellungen. Insbesondere ist mit der langatmigen, dem Durchnittsschüler so unverständlichen Inkommensurabilität glücklich aufgeräumt.

Wie oben hervorgehoben wurde, muſs das Lehrbuch der Schulmathematik heutzutage einen Kompromiſs zwischen den Forderungen der strengen Wissenschaft und denjenigen einer vernünftigen Didaktik darstellen. Auch in seinem Lehrvortrage der Arithmetik ist Holzmüller diesem Grundsatze gerecht geworden. So baut er die Lehre von den gebrochenen und negativen Zahlen in einer solchen Weise auf, daſs die Richtigkeit der betreffenden Gesetze zunächst an positiven Zahlen und an „aufgehenden" Divisionen abgeleitet werden. Hiernach ist die bekannte Zeichenregel nicht eine aus Begriffsbestimmungen abgeleitete Notwendigkeit, sondern eine zweckmäſsige Festsetzung. In diesem Grundgedanken sollten alle Lehrer und Lehrbücher der Arithmetik übereinstimmen; die Ausgestaltung desselben kann eine recht verschiedene sein. Ein Vergleich der Holzmüllerschen Darstellung mit der von dem Unterzeichneten (Herder 1893) gegebenen, dürfte dies unwiderleglich darthun. Denn auch in der Arithmetik kann genau wie in der Geometrie ein eigentlicher propädeutischer Unterricht erteilt und damit Holzmüller gegenüber eine Ausbiegung zugunsten des Jugendunterrichts gemacht werden. Und es ist zugunsten wissenschaftlicher Strenge nicht minder möglich, die Multiplikationsgesetze als Quelle aller algebraischen Rechnungen noch mehr in den Vorder-

Digitized by Google

grund zu drängen, als in dem Holzmüllerschen Buche geschehen ist. Dabei hätte ich gewünscht, daſs besonders an einer Stelle die wissenschaftliche Unzulänglichkeit eines Beweises ausdrücklich hervorgehoben wäre. Es handelt sich um den Beweis, daſs $\sqrt{7}$ eine Irrationalzahl ist, und leider ist die Gefahr nicht ausgeschlossen, daſs auch andere als Schüler die gegebene Beweisführung für streng halten könnten. Bekanntlich hat sich Gauſs disq. arithm. art. 14 zu dieser Sache nicht gerade höflich, aber deutlich geäuſsert. Den Schluſs der Arithmetik bildet die Lehre von den Potenzen, Wurzeln und Logarithmen. Der Verfasser begnügt sich mit vollem Rechte, die dekadischen Logarithmen einzig zu behandeln. Vortrefflich ist der in einer Fuſsnote gegebene Hinweis, daſs Logarithmen negativer Zahlen nur durch die imaginären zugänglich sein können.

Die Trigonometrie enthält nur 14 Seiten. Sie erklärt die Funktionen am rechtwinkligen Dreieck und wendet dieselben zur Berechnung recktwinkliger und gleichschenkliger Dreiecke an. Die Funktionen stumpfer Winkel werden durch ein Verfahren erklärt, welches dem Koordinatengedanken entstammt. Ich will die Berechtigung dieser Methode durchaus nicht anfechten, obschon ich einer andern den Vorzug gebe. Es folgt die Herleitung des Sinus- und Kosinussatzes und eine recht hübsche Sammlung von Aufgaben. Daſs Herr Holzmüller nicht π und auch nicht 2 R, sondern schlecht und recht 180^0 in die Formeln einführt, kann nur zur Nachahmung empfohlen werden.

Bezüglich der Stereometrie hat der Verfasser eine Anleitung zum richtigen Zeichnen so hoch bewertet, daſs sie ihm als der „Schlüssel zu einem erfolgreichen Unterrichte“ erscheint. In den Kreisen der Fachgenossen hat Herr Holzmüller mit diesem Gedanken vielen Erfolg erzielt. Selbstverständlich kann es ihm dabei nicht in den Sinn kommen, andere Unterrichtsmittel wie die Anschauung körperlicher Modelle, die Zeichnung in einer Ebene mit Zirkel und Lineal, ja die Zahlenrechnung ungebührlich zurückdrängen zu wollen. Und unter diesem Vorbehalt mag seinem Verfahren zugestimmt werden. Eine geradezu musterhafte Darstellung des Cavalierischen Satzes und seiner Anwendungen bildet den Schluſs.

Hiermit nehme ich vorläufig von dem vortrefflichen Buche Holzmüllers Abschied. Habe ich nach gutem Brauch mit abweichenden Überzeugungen nicht zurückgehalten, so stehe ich nicht an, im übrigen warm und in den Grundsätzen völlig zuzustimmen.

Düren. K. Schwering.

Digitized by Google

H. Lieber und A. Köhler, Arithmetische Aufgaben. Berlin 1894, Leonhard Simion. VI und 222 S. 8. 2,70 M.

An Sammlungen arithmetischer Aufgaben ist, nachdem in den letzten Jahren mehrere neue erschienen sind, kein Mangel. Die Verfasser haben sich zur Herausgabe ihrer Sammlung entschlossen, da von mehreren Amtsgenossen, die sich des Leitfadens der Arithmetik von Lieber und v. Lühmann bedienen, der Wunsch ausgesprochen ist, eine diesem Leitfaden zu Grunde gelegte Aufgabensammlung zu benutzen. Selbstverständlich ist bei der Zusammenstellung und Bearbeitung der Aufgaben den neuen Lehrplänen Rechnung getragen, z. B. sind die Gleichungen ersten Grades, wie die Verfasser in der Vorrede bemerken, so ausgewählt und angeordnet, dafs an ihnen die vier Grundrechnungsarten unmittelbar eingeübt werden können, damit durch solche Verbindung verschiedener Gebiete Zeit gespart werde, weil durch die neuen Lehrpläne das Pensum der Untertertia vergröfsert worden ist. Bei den Anwendungen der Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten sind besonders die bürgerlichen Rechnungsarten, die jetzt in Untertertia durchgenommen werden sollen, berücksichtigt. Das für die Tertia bestimmte Übungsmaterial ist sehr reichhaltig und gestattet dem Lehrer, mehrere Jahre hindurch mit den Aufgaben zu wechseln. Besonders zeichnet sich die Sammlung hierdurch vor anderen in den Abschnitten über die Addition und Subtraktion von Buchstabenbrüchen, die Zerlegung algebraischer Summen in Faktoren und das Heben der Buchstabenbrüche vorteilhaft aus. Die Auflösungen werden in einem besonderen Heft (Preis 1,50 M) gegeben. Nur ausnahmsweise sind hinter schwierigeren Aufgaben, die wohl mehr für die Privatthätigkeit der besseren Schüler bestimmt sind, die Resultate angegeben. — Das Buch umfafst das Pensum von Untertertia bis einschliefslich Obersekunda, also auch noch die quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten und die einfachen Reihen. Eine Zusammenstellung von Aufgaben über das Pensum der Prima behalten sich die Verfasser vor. Wir würden es mit Rücksicht auf die nicht unerhebliche Anzahl von Schülern, die nach Absolvierung der Untersekunda abgehen, und auf die Nichtvollanstalten, die jetzt die Obersekunda verloren haben, für richtiger halten, die vorliegende Sammlung mit dem Pensum der Untersekunda abschliefsen zu lassen. Vielleicht entschliefsen sich die Verf. bei einer neuen Auflage zu dieser Trennung und statten dafür die Paragraphen, die die Anwendungen enthalten, etwas reichhaltiger aus, denn diese sind im Vergleich zu den rein mathematischen zum Teil etwas dürftig ausgefallen. So ist in dem Paragraphen von den Proportionen eine überreichliche Menge von Zahlenbeispielen gegeben, aber nicht eine einzige Textaufgabe. Allerdings finden sich später solche unter den Anwendungen der Gleichungen ersten Grades. Ebenso sind den arithmetischen Reihen aufser zwei Bewegungs-

Digitized by Google

aufgaben gar keine Anwendungen beigefügt. Unter den Textgleichungen sind verhältnismäſsig mehr als in anderen Sammlungen dem Gebiet der Geometrie entnommen, doch könnte die Auswahl wohl noch vielseitiger sein (vergl. Harmuth, Textgleichungen geometrischen Inhalts. Berlin, Springer). Bei den Radizierungen vermisse ich einige Zahlenbeispiele für die vierte (auch achte) und sechste Wurzel. — Noch einige Bemerkungen in formeller Beziehung. Gramm ist stellenweise gr statt g abgekürzt und die vorschriftsmäſsige Schreibweise, die Pfennige von den Mark durch ein Komma zu trennen, nicht überall durchgeführt. „Welcher“ als Relativ und „derselbe“ statt des Personal- oder Possessivpronomens sollte möglichst vermieden werden. In den Aufgaben 4 und 5 auf S. 163 muſs es statt „subtrahiert man beide Zahlen“ heiſsen „subtrahiert man die letzte von der ersten“ oder auch, da bei beiden Aufgaben Minuend und Subtrahend ohne Änderung des Resultats vertauscht werden können, „die eine von der andern“. Bei Aufgabe 18 auf S. 199 wird der Schüler, falls er nicht auf die Gröſse der Zahlen achtet, annehmen, daſs die Körper sich wie in der vorhergehenden Aufgabe vom Scheitelpunkt aus bewegen; es sollte deshalb die Frage besser lauten „vor“ statt „nach wie viel Minuten“. Vielleicht haben die Verf. aber absichtlich diese Fassung gewählt, um zu zeigen, daſs ein etwaiger Mangel oder eine Ungenauigkeit bei der Abfassung einer Textaufgabe sofort durch das rein mathematische Resultat berichtigt wird. Nach meiner Ansicht sollten die Aufgabensammlungen überhaupt einige Textaufgaben enthalten, deren Resultat negativ ist und dann der Aufgabe entsprechend zu deuten ist. Die Textaufgaben zweiten Grades, die auf mehrere Unbekannte führen, könnten irgendwie äuſserlich von denen mit einer Unbekannten getrennt sein. — Druckfehler habe ich trotz zahlreicher Stichproben nur folgende gefunden. In Aufgabe 6 auf S. 198 muſs es heiſsen „dessen Inhalt ein Drittel so groſs ist“ statt „halb“. S. 199, Aufg. 17 ergiebt 8 Minuten als Resultat, nicht 80. Auch in Aufg. 18 derselben Seite befindet sich ein Druckfehler.

Schwetz. O. Meyer.

Edmund Hoppe, Lehrbuch der Physik für höhere Lehranstalten. Mit einer Karte der Isogonen und Isoklinen. Leipzig 1894, Johann Ambrosius Barth (Arthur Meiner). 134 S. 8. 2,20 M.

Das vorliegende Lehrbuch enthält leider kein Vorwort, aus dem zu ersehen ist, wie der Verf. das Buch im Unterricht verwertet haben will; soviel ist aber sofort ersichtlich, daſs es nur für die oberen Klassen bestimmt sein kann.[1])

[1]) Nach einer Notiz in der Poskeschen Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht ist den für Lehrer bestimmten Exemplaren des Hoppeschen Lehrbuches eine „Vorbemerkung“ beigeheftet. Mir hat eine solche nicht vorgelegen.

Digitized by Google

Was zunächst seine Einrichtung betrifft, so ist die Reihenfolge, in der die einzelnen Disziplinen der Physik behandelt werden, eine andere als die sonst übliche, indem die Wärmelehre sogleich nach der Mechanik besprochen wird. Die grofse Kürze, durch die sich das Lehrbuch von allen dem Berichterstatter bekannten für die oberen Klassen bestimmten unterscheidet, wird dadurch erreicht, dafs jeder Paragraph in zwei Teile zerlegt ist. Der erstere, der Haupttext, enthält die wichtigsten physikalischen Gesetze und Erklärungen in möglichst kurzer Form und eine recht grofse Zahl historischer Bemerkungen, die zwar häufig nur durch Namen und Jahreszahl angedeutet sind; der andere Teil behandelt unter der Rubrik Aufgaben eine Reihe von Fragen, die für das Verständnis des Haupttextes sehr wichtig sind, so dafs dieser Teil durchaus nicht übergangen werden darf. Die Aufgaben behandeln teils Beschreibungen von physikalischen Apparaten, teils die Erklärung der im Haupttexte erwähnten Thatsachen, teils sind es wirkliche Aufgaben, teils leiten sie zum Verständnis des folgenden Paragraphen über. Alle mit Ausnahme der wirklichen Aufgaben sind aber so beschaffen, dafs sie in der Klasse mit den Schülern durchgenommen werden müssen. Die Zahl der Figuren im Texte beträgt acht; sie werden nur da angewendet, wo sie zum Verständnis durchaus notwendig sind, meist bei mathematischen Entwickelungen. Sehr kurz ist die Metereologie, kosmische Physik und die mathematische Geographie behandelt. Das Buch schliefst mit einigen Tabellen, die bei den gestellten Aufgaben zu benutzen sind.

An dem Anfange der Paragraphen vermisst der Berichterstatter eine durch den Druck ausgezeichnete kurze Inhaltsangabe, die das Nachschlagen wesentlich erleichtern würde. Die Gesetze sind meist nur angegeben, ohne dafs sie entwickelt werden; in einigen schwierigeren Fällen findet eine Entwickelung statt, z. B. bei dem Pendel, in sehr knapper Form bei der Centralbewegung (hier wird der Begriff der Winkelgeschwindigkeit ohne vorherige Erklärung eingeführt), bei der Reflexion des Lichts an Hohlspiegeln, bei der Brechung des Lichts durch Linsen und noch bei einigen Gesetzen aus dem Gebiete der Elektrizität und des Magnetismus. Sowohl im eigentlichen Texte als auch unter den Aufgaben befinden sich mit einem Stern bezeichnete Stellen; zu dieser Bezeichnung fehlt die Erklärung. Soviel Ref. hat ersehen können, sind dies Abschnitte, die für die Realanstalten bestimmt sind, von den gymnasialen aber übergangen werden können.

Bei der Erklärung des Galvanismus ist nur die Kontakttheorie, nicht die elektrochemische erwähnt, die chemische Zersetzung in einem galvanischen Element wird als die Ursache zur Erhaltung des Stroms bezeichnet. Dafs bei der Besprechung der Telegraphie das Morsealphabet angeführt wird, scheint ein Widerspruch gegen die sonst beobachtete Kürze zu sein. Bei den

Digitized by Google

magnetischen Wirkungen des galvanischen Stroms ist die Theorie der magnetischen Kraftlinien nicht berücksichtigt oder nur gelegentlich in den Aufgaben erwähnt. Ebenso wäre in dem Haupttexte bei dem von der Induktion handelnden Abschnitte ein Hinweis auf den Zusammenhang zwischen den Gesetzen der Induktion und dem der Erhaltung der Energie sehr erwünscht. In den Aufgaben des § 131 ist darauf hingewiesen.

An Druckfehlern ist dem Ref. nur einer im § 107 aufgefallen; daselbst ist von dem Momente eines Magnetstabs die Rede, es heiſst: „2b ist nicht identisch mit der geometrischen Länge des Stabs, sondern etwa $^1/_8$ derselben (Coulomb)“.

Das Buch führt den Titel: „Lehrbuch der Physik für höhere Lehranstalten“; wie steht es mit seiner Brauchbarkeit für diese? Nach der Meinung des Berichterstatters ist ein selbständiger Gebrauch desselben in der Hand des Schülers vollständig ausgeschlossen; nur nachdem sowohl der Haupttext als auch der gröſste Teil der Aufgaben im Unterrichte gründlich durchgenommen ist, kann das Buch den Schülern als Grundlage zur Repetition dienen. Aber auch dann werden wohl nur die beanlagten davon Nutzen haben, alle übrigen werden, wenn auch nur wenige Wochen seit der Durchnahme verflossen sind, nicht mehr imstande sein, die vielen an sie herantretenden Fragen zu beantworten. Zum Beweise für diese Ansicht sollen zwei Punkte hervorgehoben werden. 1) Bei der Höhenmessung (§ 41) heiſst es: „Bezeichnet δ das Verhältnis des Barometerstandes in der Höhe 1 m zu dem in 0 m Höhe, so ist der Barometerstand b_n in der Höhe n Meter $b_n = b_0 \cdot \delta^n$“. Daſs der Verf. diese Formel ohne Entwickelung auswendig gelernt haben will, kann Ref. nicht annehmen, daſs aber, wenn auch nur kurze Zeit nach der Durchnahme verstrichen ist, sich die Schüler von der Entwickelung noch klare Rechenschaft geben können, erscheint sehr zweifelhaft. 2) In § 98 werden die Influenzmaschinen kurz beschrieben, über ihre Wirkungsweise wird nichts gesagt; nur in den Aufgaben wird die Forderung gestellt eine schematische Zeichnung der Wirkungsweise der Holtzschen und Töplerschen Maschine herzustellen. Werden die Schüler auch später imstande sein sich aus diesen Zeichnungen zurechtzufinden?

Zum Schluſs faſst der Berichterstatter sein Urteil dahin zusammen: Für den Lehrer ist das Buch insofern von Wert, als es ihn kurz darauf aufmerksam macht, was im Unterrichte durchzunehmen ist; für den Schüler aber kann es nur dann brauchbar werden, wenn er angehalten wird, sich über das mit ihm Durchgenommene schriftliche Notizen zu machen, die von Seiten des Lehrers sorgfältig kontrolliert werden. Dies steht aber mit den pädagogischen Grundsätzen im Widerspruch, nach denen ein Lehrbuch alles bieten muſs, was der Schüler notwendig zum Verständnis der in ihm enthaltenen Sätze gebraucht.

Magdeburg. A. Leiber.

Digitized by Google

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zu Cäsars Bellum civile.

1, 4, 1 scheint mir B. Kübler einen sehr beachtenswerten Vorschlag gemacht zu haben. Aber es sind zwei Konsuln vorhanden; darum glaube ich, daſs die Hinzufügung des Namens unerläſslich ist: *omnibusque rationibus ⟨auctoritas Lentuli⟩ consulis . . . opponitur.*

1, 5, 4 will Kindscher *tribunis plebis* tilgen; aber dies ist der signifikante Begriff, der schwerlich entbehrt werden kann. Der Anstoſs liegt nur in der Stellung der Worte; das begründende *amplissimis viris* hat wohl seine richtige Stelle hinter *tribunis plebis.*

1, 8, 3 würde *cum illis nocere se ⟨posse⟩ speret* mit dem deutlich ausgeprägten Sprachgebrauche Cäsars übereinstimmen (s. die 14 Stellen im Lex.). Nur 3, 8, 3 weicht ab (denn 2, 27, 2 ist anders), und hier ist die Überlieferung schwankend. Ich glaube mit Paul, daſs der bloſse Begriff *terrere* nicht genügt, daſs es *deterrere* heiſsen muſs. Wird aber in der einen Hälfte der Hss. eine Lücke angenommen, dann dürfte es nicht zu kühn sein, an eine etwas gröſsere Lücke zu glauben: *reliquos ⟨posse de⟩terreri sperans.* Zu der Stellung von *posse* vgl. VI 10, 2.

1, 10, 2 kann *re* nicht fehlen; Gruter setzte es vor *respondent* ein, es könnte aber ebenso gut vor *deliberata* übersehen sein. Ein festes Prinzip in dieser Wortfolge befolgt Cäsar nicht, doch ist, wie natürlich, die Voranstellung von *re* in solchen Abl. abs. das Gewöhnliche. Demnach würde IV 9, 1 für *⟨re⟩ deliberata* sprechen.

1, 14, 5. Wenn in Kampanien mehr als ein römischer Kolonistenverein zu denken ist, muſs bei Rubens' Konjektur *circum familias* mit *conventuum Campaniae* fortgefahren oder (unter Streichung des überlieferten *familiares*) *circum conventus Campaniae* zusammengenommen werden. Wenn es dagegen nur einen kampanischen *conventus* gab, nämlich den in Capua (die Römer haben bekanntlich *Capuanus* weder als Substantiv, noch als Adjektiv gebraucht), so muſs, da an eine Verschreibung von *Capuae* wohl nicht zu denken ist, meines Erachtens *circum familias conventus Campani* gelesen werden.

1, 15, 7 kann der Wortlaut bei Paul und Kübler nicht als sicher anerkannt werden; denn es erscheinen drei Ortsangaben nebeneinander gestellt (Alba, die Marser und Päligner, die angrenzenden Gegenden), von denen die letzte in dieser Form wohl nicht auftreten darf, da die Marser und Päligner selbst *finitimae regiones* sind. Auſserdem ist die Präposition *ab* kaum statthaft (1, 34, 2 und 3, 103, 1 sind anders). Daher glaube ich, daſs zu lesen ist: *Alba ⟨et⟩ ex Marsis et Paelignis finitimisque regionibus.* Zu dem Einschub von *et* vgl. 1, 34, 2; 3, 42, 5 (Menge); *que* im Sinne von „und überhaupt".

Digitized by Google

1, 17, 3. Wie bei allen römischen Historikern, so begegnet auch bei Cäsar oft eine sehr freie Wortstellung (z. B. 3, 18, 2 *obviam*). Aber die Deutlichkeit pflegt darunter nicht zu leiden, was 1, 17, 3 bei *certasque cuique partes ad custodiam urbis attribuit* doch wohl der Fall ist: „er teilte jedem einzelnen zum Zweck der Bewachung der Stadt seine bestimmte Rolle (Aufgabe) zu“. Ich meine, es muſs *partes urbis ad custodiam attribuit* gelesen werden; vgl. III 1, 6; 3, 40, 1.

1, 19, 4 sind die Erklärungsversuche des *fuisset* verfehlt, da es direkt nicht *fuerit*, sondern *erit* oder *est* heiſsen müſste (s. die Beispiele im Lex.). Es ist also *esset* zu lesen, wie schon Nitsche hervorhob. Ich möchte aber den Anfang des Wortes retten und *si qua ei esset facultas* schreiben. Ist auch der Dativ bei diesem Ausdruck nicht gewöhnlich, so kann er doch wohl stehen, da Cäsar auch *facultatem habere* (*nancisci*) anwendet.

1, 48, 4 enthält der Relativsatz *quo . . aberant* zu *tempus erat difficillimum* gerade so die Begründung wie der hinter *civitates exinanitae* (*erant*) folgende Satz die Begründung hierzu. Man erwartete also, daſs in dem Relativsatz die Verba im Konjunktiv ständen; und daher vermute ich, daſs *quo* in *quod* zu ändern sei. Im Folgenden ist die Begründung des *exinanitae* in zwei Gliedern gegeben, bei denen das Asyndeton nicht berechtigt scheint; man erwartet *convexerat* ⟨*ac*⟩ oder *reliqui*⟨*que*⟩.

1, 53, 3. Wie es möglich ist, daſs in Rom *concursus ad Afranium* stattfinden, während dieser sich in Spanien befindet, bedarf sehr der Aufklärung. Ich halte es mit Paul, welcher der Ansicht ist, daſs in Rom nur nach der *domus Afranii* hingelaufen werden konnte. Nach Meusels Tab. con. vermutet Paul: *magni domum concursus* [*ad*] *Afranii magnaeque gratulationes fiebant*, was mir dem Ausdruck und der Wortstellung nach sehr bedenklich erscheint; denn *domus* heiſst hier doch das „Wohnhaus“, und dabei muſs wohl die Präposition stehen (vgl. 2, 18, 2). Ich vermute: *magni concursus ad domum Afranii* . . . Nachdem die Worte verstellt waren, lag hinter *ad* die Veränderung von *Afranii* in *Afranium* nahe.

1, 58, 6 ist von Paul in ausgezeichneter Weise verbessert und ergänzt worden. Da aber der Schriftsteller in derselben Periode einen Wechsel in den Temporibus meidet, ist wohl auch die leichte Änderung *interierunt novem* vorzunehmen.

1, 61, 3. Wenn *genus* „Art“ heiſst, so muſs ein Genetiv dabei stehen oder sich ungezwungen aus dem Zusammenhange erkennen lassen. An dieser Stelle ist keins von beiden der Fall; ja die Hss. bieten einen Wortlaut, der seines Gleichen sucht. Man weiſs nicht, wozu *civitates* gehört, ob zum Relativsatz oder zum Folgenden. Das letztere gäbe einen ganz guten Ausdruck, aber es würde, wozu der Leser so wie so geneigt ist, das vorhergehende *quae* auf *generibus* zu beziehen sein und der unerläſsliche Begriff *civitates* deutlich fehlen. Daher setzen die Herausgeber hinter *civitates* ein Komma und tilgen die Interpunktion hinter *generibus*. Der so erzielte Ausdruck ist höchst merkwürdig; aber wenn er auch denkbar wäre, so müſste nun vor den beiden Teilen (*victae* und *quae . . deligebant*) ein partitiver Ausdruck ergänzt werden, was wohl ein zu weit gehendes Verlangen ist. Für mich giebt es keinen anderen Ausweg als die Hinzufügung von *civitatum* hinter *generibus*: *ex duobus generibus* ⟨*civitatum*⟩, *quae . . cum Sertorio steterant, civitates victae . . .*; damit ist alles geordnet. Die in der Wieder-

Digitized by Google

holung des Wortes *civitates* liegende Breite des Ausdrucks dient der Deutlichkeit (vgl. 2, 19, 5); denkbar wäre es freilich auch, daſs dieser Begriff, nachdem *civitatum* ausgefallen war, von unberufener Hand hinzugefügt wurde.

1, 74, 2. Die zahlreichen Beispiele im Lex. und überhaupt der lateinische Sprachgebrauch machen es mir wahrscheinlich, daſs *quod non ab initio* ⟨*id*⟩ *fecerint* zu schreiben sei.

1, 79, 1 wird der mindestens gezwungenen, nach meiner Ansicht unmöglichen Erklärung des *plures* vorgebeugt, wenn wir *compluresque* . . schreiben.

2, 5, 5 hat Paul auf die Unrichtigkeit des Wortes *cuiusque* hingewiesen. Sein Vorschlag *iustae aetatis* befriedigt nicht, weil der Ausdruck nichtssagend ist und den erforderlichen Gegensatz zu *iuventus* nicht zum Ausdruck bringt. Dieser ist in den beiden durch Parallelstellen belegten, aber äuſserlich sich nicht leicht ergebenden Ausdrücken *gravioris aetatis* und *superioris aetatis* enthalten. Zu letzterem wird man wohl am richtigsten greifen, weil es in derselben Verbindung mit *iuventus* schon § 3 begegnet.

2, 14, 1 ist *foras* nicht zu verwerfen, also auch nicht gewaltsam zu verändern; ich möchte *portis se foras proripiunt* lesen, wie 2, 11, 4.

2, 14, 5 wird aus dem überlieferten *superioris temporis* doch wohl leichter *superiorib. temporib.* hergestellt als *superiore tempore*.

2, 19, 2 ist zwar *ad diem* an sich ein korrekter Ausdruck und auch nach dem vorhergehenden *ad quam diem* an sich ohne Anstoſs; aber der Parallelismus der Glieder weist darauf hin, daſs *ad id tempus* . . *ad* ⟨*eam*⟩ *diem* gesagt war.

2, 21, 4 muſs *cum* vor *iis navibus* eingefügt werden, ebenso wie 1, 31, 3. 36, 1; 2, 24, 1. Kleine Lücken dieser Art sind in den Cäsar-Hss. überaus zahlreich.

2, 23, 4 könnte Cäsar sehr wohl ⟨*cognita*⟩ *eius fuga* gesagt haben, wie R. Schneider vorschlägt, oder ⟨*visa*⟩ *eius fuga*, wie Paul will, was dem Gedanken nach, glaube ich, noch etwas besser paſst als *cognita*. Daſs Cäsar in dem hier erforderlichen Sinne sonst andere Verba gebraucht hat (z. B. VII 61, 4), ist von keiner Bedeutung; trotzdem sei an ⟨*animadversa*⟩ *eius fuga* erinnert (vgl. 2, 42, 5). Sollte auch 2, 25, 6 das Verbum von den Abschreibern übersehen sein (was ich glaube, da zu *interim* . . . *iubet* der temporale Ablativ nicht mehr zu passen scheint), so kann über die Wahl desselben kein Zweifel sein (s. Lex.), und bei ⟨*cognito*⟩ *Curio* ist die Ursache des Ausfalles erkennbar.

2, 23, 5 vermute ich: *quas praesidio onerariis navibus Curio ex Sicilia duxerat* (oder *adduxerat*); für dieses Kompositum spricht Logik und Sprachgebrauch, *naves ex Sicilia educere* scheint mir überhaupt ein unmöglicher Ausdruck. Zu *praesidio ducere* vgl. 3, 7, 1 (wo jedoch vielleicht *adduxisset* zu lesen ist).

2, 27, 2 ist *ea credimus* (Paul) wahrscheinlich die richtige La.; da man in diesem Falle aber auch vor *reliquos* ein *ea* erwartet, wenn auch nicht gerade vermiſst, so wird auch an Umstellung des überlieferten *et* oder besser, wie mir scheint, an [*et*] *credimus* gedacht werden können.

2, 28, 1 vermute ich *Corfinii* (für das überlieferte *corfinio*); genauer ausgedrückt müſste es *ad Corfinium* heiſsen, eine Kürze des Ausdrucks, die sich alle Schriftsteller gestattet haben. Bei Kr.-Hofm.[8] werden wir aus-

Digitized by Google

drücklich gewarnt, den Abl. *Corfinio* für eine Verschreibung zu halten; aber das Lex. lehrt, daſs der Abl. bei *recipere* (*finibus*, *oppido*, *portibus*, *tecto*, *urbe*) etwas anderes bedeutet, Kr.-Hofm. zu 1, 35, 5 heben dies selbst hervor und lesen 3, 103, 3 *ut . . Alexandria reciperetur* im Sinne von „in A. aufnehmen" (wo Paul indes mit Recht den Acc. hergestellt zu haben scheint). Dieselbe Änderung (*Corfinii* statt *Corfinio*) wird auch 1, 34, 1 nötig sein; denn schon durch die Wortstellung wird es klar, daſs *Corfinii* mit *captum* zusammengehört, auch verträgt *dimittere*, wie das Lex. zeigt, keine weitere Angabe neben sich als *ab se* oder den Ort, wo die Entlassung erfolgt.

2, 31, 4 fassen Kr.-Hofm.[9] *omnium* als objektiven Genetiv („Verzweiflung an allem"), worin ihnen, glaube ich, beizustimmen ist; aber daſs Cäsar die Form *omnium* als Neutrum gebraucht habe, statt *omnium* ⟨*rerum*⟩, ist sehr in Zweifel zu ziehen. Ist jene Auffassung richtig, so wird die erwähnte Ergänzung kaum abzuweisen sein; vielleicht ist aber auch ⟨*salutis*⟩ *omnium* oder *omnium* ⟨*salutis*⟩ möglich nach 1, 5, 3. Noch auffallender ist 2, 32, 14 das Neutrum *cuius*, weil Cäsar diese Form ebenso vermeidet wie andere Schriftsteller und *quod* dafür der gewöhnliche Ausdruck gewesen wäre. Ich vermute *cuius* ⟨*rei*⟩ nach Lex. II 1513 ff.

2, 32, 2 ist *demotus* statt *commotus* eine Singularität, soviel ich sehe, in der gesamten lateinischen Litteratur, die bei Cäsar nicht vorausgesetzt werden kann, zumal das Kompositum als solches hier kaum zu verstehen ist.

2, 32, 5 ist *elocutus* statt *locutus* ganz gegen Cäsars Sprachgebrauch.

2, 40, 4 ist mit Kübler gewiſs *timoris* statt *temporis* zu schreiben; aber das überlieferte *praesentis* durfte meiner Ansicht nach nicht angetastet werden: *praesentis timoris opinio* ist die (falsche) Vorstellung, daſs augenblicklich die Gegner voller Furcht seien; das kann zu *superiorem spem* ebenso gut einen Gegensatz bilden, als wenn gesagt wird, daſs Curio augenblicklich diese Vorstellung hegte. So ist auch 1, 76, 5 *spem praesentis deditionis* dem Sinne nach nicht verschieden von *spem praesentem deditionis*

3, 20, 1 hat O. Seyffert mit Recht die Hinzufügung von *se* gefordert. Es konnte vor *si* leicht ausfallen; besser aber ist es wohl, *se* nicht so weit von den dazu gehörenden Worten zu trennen, und darum sähe ich es, trotz mangelnder paläographischer Unterstützung, lieber vor oder hinter *fore* eingefügt (Beispiele im Lex.).

3, 24, 3 ist der überlieferte Wortlaut unhaltbar; Meusel will *quadriremibus* schreiben, ich schlage vor, *ex his* zu streichen.

3, 28, 2 vermute ich: *has scaphis . . compluribus immissis* (oder *missis*; hierbei ist *suis* ein müſsiger Begriff) . . .; *simul de deditione earum agebat . . . pollicebatur . harum una* [*navis*] . . .

3, 30, 3 ist der Plural nach *uterque* ebensowenig haltbar wie 2, 6, 5; ja wegen des dabeistehenden *eorum* noch weniger; zweifellos ist *educit* zu schreiben.

3, 30, 4. Da Cäsar *quia* nicht angewandt hat, empfiehlt es sich vielleicht, das Wort einfach zu streichen: *Pompeius expedito itinere — flumen ei transeundum non erat — magnis itineribus* . . .

3, 32, 6 vermutete Nitsche *vectigal prae*⟨*cepit*⟩ *mutuum*, mit merkwürdigem Singular im Verbum; daher besser Kübler: *vectigal prae*⟨*ceptum est*⟩ *mutuum*. Beide aber haben übersehen, daſs an der Stelle, auf die der Schriftsteller verweist, *praecipere* nicht „auferlegen", sondern „vorausnehmen" bedeutet. Dies hat Nitsche inzwischen erkannt und schlägt nun vor (briefl.

Digitized by Google

Mitteil.): ⟨*a*⟩ *publicanis . . . vectigal prae⟨cipiebant⟩ mutuum.* Ganz richtig; nur muſs es wohl *prae⟨ceperunt⟩* heiſsen.

3, 41, 3 entziehen sich die Worte *quod omnem commeatum totiusque belli apparatum eo contulisset* in diesem Zusammenhange der Erklärung (die landläufige Interpretation bezeichnet Hofm.[9] als „ganz verworren". Sie sind meiner Meinung nach zu streichen als ein nach 3, 44, 1 zurechtgemachtes Glossem.

3, 42, 2 wird der ungewöhnliche Sprachgebrauch, daſs von *imperat* ein Acc. c. inf. act. abhängt, mit einer Nachlässigkeit des Schriftstellers entschuldigt; es hätte auch auf VII 60, 3 hingewiesen werden können. Aber diese Stelle und andere (Lex. II 76) zeigen, daſs Cäsar es liebt, unmittelbar hintereinander *iubere* und *imperare* zu setzen; daher könnte man meinen, es sei *convenire* ⟨*iubet*⟩ zu lesen.

3, 46, 5 ist wohl nur so ein passender Sinn zu erzielen, wenn wir *subito* ⟨*in*⟩ *constipatos pila coniecerunt* schreiben; vgl. V 35, 4.

3, 47, 2 ist, wenn in *alterum* nicht eine schwerere Korruptel vorliegt, der Singular jedenfalls nicht statthaft; man kann es sich leicht möglich denken, daſs *alteros* hinter *quicumque* verändert wurde, da der Plural dem Schreiber nicht oft begegnet war.

3, 72, 2 ist *paucitas . . causae fuit* sehr seltsam (*hoc causae fuit* ist doch etwas anderes), auch das bloſse *causa* kann doch kaum genügen; ich vermute: *causas ⟨calamitatis⟩ fuisse cogitabant.* Das vorhergehende *abscisum in duas partes* ist ebenfalls etwas Singuläres, das noch dazu gar nicht verstanden werden kann. Eine Änderung liegt nicht nahe; doch pflegt das bei *in duas partes* stehende Verb mit *dis-* zusammengesetzt zu sein. Da hier *divisum* nicht wohl geht, kann vielleicht an *discisum* (oder *discissum*) gedacht werden, freilich ein Wort, das Cäsar sonst nicht gebraucht hat.

3, 92, 3 vermute ich: *missis telis.* Daſs *tela* (*pila*, *tragulam*) *mittere* ein feststehender Ausdruck ist, kann man aus dem Lex. II 624 ersehen. Die Verbindung *tela immittere* wird man sich V 44, 6 und VI 8, 6 wegen des dabeistehenden *in hostes* gefallen lassen müssen (obgleich ich nicht daran glaube; an der ersten Stelle bietet *β mittit*; vgl. 1, 45, 6); schwerlich aber 2, 9, 3 (wo auch die Hss. für das Simplex sind), ebensowenig 3, 19, 6 (Paul) und an obiger Stelle.

3, 94, 6 *ego reliquas portas circumeo et . . confirmo*: „ganz so brauchen auch wir das Präsens von einer sofort eintretenden Handlung für das Futurum" (Kr.-Hofm.[9]). Ja, wir Deutsche wenden allerdings das Präsens so an, der Lateiner aber nicht; ich vermute: *tuemini castra et defendite* . ., ⟨*dum*⟩ *ego reliquas portas circumeo* . . .

3, 106, 4 scheint mir *in* vor *hoc* getilgt werden zu müssen; man pflegt es durch Hinweis auf einen unerklärlichen, längst emendierten Ausdruck (1, 22, 4) zu schützen. Wenn ferner *huius* eine Verschreibung von *in viis* ist, dann wird es wahrscheinlich, daſs zu dem unverständlichen *huius urbis* das Glossem *multis partibus* hinzugefügt wurde.

3, 110, 1 muſs, glaube ich, wenn keine Lücke angenommen werden soll, *ut* in *que* (d. i. *quae*) verändert, § 3 *provinciae* in *provinciar.* (d. i. *provinciarum*) verbessert und 111, 1 ⟨*in*⟩ *domum eius irrumpere conatus* geschrieben werden, wie ich schon Ws. f. klass. Phil. 1894 Sp. 565 hervorgehoben habe.

Berlin H. J. Müller.

Digitized by Google

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. D. de Loos, Organisation de l'enseignement secondaire dans le royaume des Pays-Bas. Ne se trouve pas en librairie. Leeuwarden 1894. 128 S.

2. P. Knauth, Von Goethes Sprache und Stil im Alter. Diss. Leipzig 1894 (in Kommission bei G. Fock). 46 S. 4.

3. Ernst Curtius, Gesammelte Abhandlungen. In zwei Bänden. Band II, mit neun Tafeln. Berlin 1894, W. Hertz. XII u. 562 S. Lex. 8. 12 M.

4. O. Richter, Lateinisches Lesebuch. Siebente Auflage. Teil I (für Sexta). II u. 116 S. 1 M, geb. 1,25 M; Teil II (für Quinta). VIII u. 230 S. 2 M, geb. 2,25 M. Berlin 1893. 1894, Nicolaische Verlagsbuchhandlung (R. Stricker).

5. F. Schultz, Aufgabensammlung zur Einübung der lateinischen Syntax. Zwölfte Auflage von J. Weisweiler. Teil I. Paderborn 1894, F. Schöningh. IV u. 200 S. (Teil II ist im Sommer 1894 erschienen). Beide Teile zusammen geb. 2,50 M.

6. Incerti auctoris de ratione dicendi ad C. Herennium libri IV (M. Tullii Ciceronis ad Herennium libri IV). Edidit Fr. Marx. Leipzig 1894, B. G. Teubner. VI u. 554 S. 14 M.

7. E. Weiſsenborn, Aufgabensammlung zum Übersetzen ins Griechische. Leipzig 1894, B. G. Teubner. X u. 234 S. 1,80 M.

8. Aristophanes, Die Wolken. Erklärt von Th. Kock, 4. Auflage. Berlin 1894, Weidmannsche Buchhandlung. 227 S. 2,40 M.

9. Grammatici Graeci Band IV, Abt. 2, enthaltend die Prolegomena zum 4. Bande und Choerobosci scholia in canones verbales et Sophronii excerpta ex Characis commentario, recensuit et apparatum criticum indicesque adiecit A. Hilgard. Leipzig 1894, B. G. Teubner. CXXXII u. 526 S. Lex. 8. 22 M.

10. Merimée, Colomba. Erklärt von O. Schmager, 2. Auflage. Berlin 1894, Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 183 S. 1 M.

11. Dahlmann-Waitz, Quellenkunde der Deutschen Geschichte. Quellen und Bearbeitungen systematisch und chronologisch geordnet. Sechste Auflage von E. Steindorff. Göttingen 1894, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung. IX u. 730 S. 11 M, geb. 12 M.

12. Karl Tanera, Deutschlands Kriege von Fehrbellin bis Königgrätz. Eine vaterländische Bibliothek für das deutsche Volk und Heer. Band 8 und 9: Die Deutschen Einigungskriege (Schleswig-Holstein meerumschlungen und der Krieg von 1866). München 1894, L. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (O. Beck). VII u. 270 S.; IV u. 249 S. geb. je 2,50 M. — In diesem Werke, wie in den sieben Bänden „Der Krieg von 1870/71, dargestellt von Mitkämpfern", hat der Verfasser durch anregende und volkstümliche Darstellung der kriegerischen Ereignisse nicht nur die Kenntnis der deutschen Kriegsgeschichte zu verbreitern, sondern auch die Liebe zum deutschen Vaterlande, zu Kaiser und Reich zu kräftigen und insbesondere allen Deutschen klar vor Augen zu führen gesucht, wohin uns die frühere Uneinigkeit einerseits, das feste Zusammenhalten von 1870 anderseits geführt hat. Die trefflichen Bücher sind für Schülerbibliotheken sehr zu empfehlen.

13. E. Bardey, Zur Formation quadratischer Gleichungen. Zweite, unveränderte Ausgabe. Leipzig 1894, B. G. Teubner. VIII u. 390 S. gr. 8. 3 M.

Digitized by Google

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Das induktive Verfahren und die Schulgrammatik.

Die neuen Lehrpläne haben nicht nur durch die Beschneidung des grammatischen Stoffes vielfach Widerspruch hervorgerufen, sondern mehr noch dadurch, dafs sie auf allen Stufen das induktive Verfahren wünschen. Das ist wohl natürlich; denn für ältere Lehrer ist es keine leichte Aufgabe, einen gewohnten und lieb gewordenen Weg plötzlich zu verlassen und einen ganz neuen einzuschlagen. Zum Teil allerdings geben die Lehrpläne selbst Anlafs zu diesem Mifsbehagen durch eine gewisse Überspannung der Forderung der Induktion, indem sie dieselben auch für die Erlernung der Formen vorschreiben: „Erst dann, wenn eine Reihe nach einem bestimmten Gesichtspunkt ausgewählter Sätze eingeübt, die Deklinationsformen daraus erklärt und vergleichend zusammengestellt sind, schliefst sich jedesmal die gedächtnismäfsig einzuprägende Regel an“ (S. 29). Soll der Sextaner die lateinische Deklination lernen, so mufs er zuerst eine deutliche Vorstellung von der Bedeutung der Kasus in seiner Muttersprache bekommen, und zwar aus Sätzen, wie ich das in meiner „Praktischen Anleitung“ S. 85 ff. gezeigt habe. Besitzt er diese aber, so genügt es, wie dort dargethan, die lateinischen Kasusendungen ihm direkt darzubieten, wenigstens kann man ihm schon durch die Besprechung des einzigen Sätzchens *Italia est terra* zeigen, dafs die Endung des Nom. *a* ist, so gut wie er aus *Scythae habent sagittas* die Endungen des Nom. und Acc. Pl. erkennen kann. Da fragt sich der erfahrene Lehrer mit Recht: weshalb denn zu dem Zweck die Umständlichkeit, ihm jedesmal erst eine ganze Reihe von Sätzen mechanisch vorzuübersetzen? Vollends aber beim Beginn des Griechischen, für das dasselbe Verfahren verlangt wird, hat doch der Tertianer bereits so viel sprachliche Begriffe und die Auffassungskraft für fremde Wörter und Formen erlangt, dafs man ihm wohl nach den ersten Leseübungen direkt sagen kann: die Endungen der ersten Deklination sind die und die, und dann sofort zur Einübung derselben wie

Digitized by Google

zur Erlernung der Vokabeln schreiten darf. Hier erscheint also jenes Verfahren als eine Weitschweifigkeit, für die uns namentlich jetzt die Zeit zu kostbar geworden ist, und ich stimme Weiſsenfels vollständig zu, wenn er in Bezug hierauf in dieser Zeitschrift 1893 S. 607, sagt: „Wenn wir dereinst gefragt werden sollten, welche Erfolge wir bei diesem Verfahren erreicht haben, so würde die ehrliche, gewissenhafte Antwort etwa so lauten müssen: trotz redlichen Bemühens hat sich aus der Induktion nichts ergeben, was mit einigem Recht Kenntnis der Formenlehre hätte genannt werden können".

Andererseits aber ist jenes Widerstreben auch auf die vielfach irrigen Vorstellungen zurückzuführen, die noch über das eigentliche Wesen der didaktischen Induktion verbreitet sind, wie aus zahlreichen Urteilen in der Fachpresse hervorgeht. Ich habe einmal an dem Beispiel der Form ἠχθέσθη gezeigt, wie man zweckmäſsig die Schüler anleiten kann, durch Loslösen der Flexionsbestandteile und Herausschälen des Stammes, also durch Analysieren, auch solche Formen zu bestimmen, welche einzelne, ihnen aus anderen Verben bereits bekannte Abweichungen enthalten. Das hält Weiſsenfels an der angeführten Stelle für induzieren, glaubt, der Schüler solle bloſs infolge dieses Verfahrens die Form auch im Gedächtnis behalten, und findet, daſs ich „in der Induktion allein die Gewähr für ein sicheres Wissen sähe und sie überschätze". Induzieren heiſst aber das Allgemeine, den Begriff oder das Gesetz, aus den Einzelerscheinungen ableiten; man kann also wohl ein Flexionsgesetz induzieren, nimmermehr aber eine einzelne Form, die kann man nur analysieren. Das Ergebnis dieses Verfahrens soll auch nicht sein, daſs der Schüler diese Form nun im Kopf behält, sondern nur dies, daſs er durch dasselbe Verfahren dieselbe oder ähnlich gebildete Formen bestimmen, bezw. das im Lexikon aufzuschlagende Präsens ermitteln kann. Vielfach habe ich betont, daſs alle wichtigen Formen, nicht bloſs die regelmäſsigen, auswendig zu lernen sind, und zwar sicherer als bisher, wie denn auch ἄχθομαι sich thatsächlich in meiner Grammatik unter den zu memorierenden Formen findet. Daneben aber bleiben im Griechischen doch eine Menge von abweichenden Formen, die der Schüler bei zweckmäſsiger Anleitung selbst herausfinden kann und muſs, wie das schon jetzt in ausgedehntem Maſse bei Homer, Herodot und den Tragikern geschieht.

Aber nicht bloſs bei entschiedenen Anhängern der alten Methode, sondern auch bei solchen, die der Induktion an sich das Wort reden und meine „Praktische Anleitung" zum Studium warm empfehlen, findet man überraschende Ansichten über dieselbe, und ich bin hier in der eigentümlichen Lage, mich zum Teil gegen meine Freunde wenden zu müssen. Während Schiller über das genannte Buch urteilt: „Die Anleitung zum Unterricht baut diesen

Digitized by Google

durchaus auf richtigen psychologischen Prinzipien auf; der Wert reichlicher und zweckmäſsig geleiteter Apperzeption wird in trefflichen Beispielen dargethan; die Induktion ... wird hier unwiderleglich in ihr Recht eingesetzt", empfehlen andere nur die Benutzung der „gegebenen Winke für die Behandlung, die auf reicher Erfahrung und denkender Beobachtung beruhen", oder „die Kunstgriffe eines alten Praktikers sich zu Nutze zu machen", oder sie sprechen von „Handgriffen auch für den älteren Praktiker". Ein Rezensent warnt dabei zugleich vor übertriebenen Erwartungen bezüglich des Erfolges, da „nicht jeder die glückliche Hand des Verfassers" habe. Wer in dem Verfahren nicht eine Methode erkennt, die lediglich auf der konsequenten Durchführung der auf Seite 3 zusammengestellten psychologischen Grundsätze, namentlich der Anschauung, Apperzeption und Induktion beruht, wer in den gegebenen Beispielen für die Methode nur Hand- und Kunstgriffe sieht, die die Lehrer sich aneignen und nachahmen sollen, dessen Lob muſs ich ablehnen. Ich habe S. 4 ausdrücklich gesagt: „Dieselben sollen keine Schablone zum mechanischen Nachmachen sein, sondern eben nur Beispiele von meiner Art und Weise; jeder Lehrer soll dieselben natürlich mit selbständigem Urteil nach seiner Eigenart modifizieren oder ganz umgestalten, wenn nur die psychologischen Grundsätze gewahrt werden". Jeder Lehrer kann und soll sich die vermeintliche glückliche Hand selbst aneignen, aber er muſs zu dem Zweck wirklich Methode lernen, die psychologischen Gesetze durchdringen und selbständig anwenden, nicht glauben, diese durch einzelne „Kunstgriffe" ersetzen zu können.

Die auffallendsten Vorstellungen von Apperzeption, Induktion u. s. w. zeigen namentlich folgende Sätze Fügners in dieser Zeitschrift 1893 S. 558 ff.: „Waldeck verkennt, steht zu befürchten, die passive Widerstandskraft, die in einem mittelmäſsigen Quartanerhirn gegen Induktion, Reproduktion und andere schöne Dinge vorhanden ist". Apperzeption und Reproduktion sind bekanntlich psychologische Naturprozesse; lediglich durch sie wie durch die vorangehende Anschauung lernt schon das kleine Kind, auf ihnen wie auf der hinzutretenden Induktion beruht unser gesamter Elementar-Unterricht. Eine Methode also, die sich schon für das sechsjährige Bauernkind als vortrefflich erweist, die soll für unsere Quartaner zu hoch sein! Wie müssen alle diese „schönen Dinge" betrieben werden, wenn der Quartaner denselben passiven Widerstand entgegensetzen soll! Bekanntlich bilden dieselben die Grundlagen jeder Pädagogik, nicht bloſs der Herbartschen, weil sie den natürlichen Weg alles Lernens darstellen, wenn auch Fügner dieses „natürlich" mit noch so vielen ironischen Anführungszeichen versieht. Augenscheinlich aber denkt man sich unter diesen „schönen Dingen" vielfach noch irgend welche künstlichen, einer einseitigen Theorie entsprungenen Mittelchen, denen gegenüber

Digitized by Google

das herkömmliche Verfahren des einseitigen Mitteilens, Erklärens und Auswendiglernens als der natürliche Weg erscheint. Das zeigt auch der gleich darauf folgende Satz: „Wieviel man dem induktiven Denken eines Schülers zumuten darf, ohne der Raterei und Unsicherheit Vorschub zu leisten, bleibt eine heikle Sache“. Was in aller Welt hat überhaupt Induktion mit Raterei und Unsicherheit zu thun? Dann müſste Sokrates, der Altmeister derselben, sehr an Unsicherheit gelitten haben. Ferner: „Nein, es wird wohl so bleiben, daſs die Jugend fester Formeln bedarf und diese ihr gedruckt vor Augen stehen müssen“. Aber wer hat denn das entschiedener betont als ich, und zwar gerade für den Zweck der Induktion? Meine Grammatik enthält diese Formeln in solcher Menge, daſs der Rezensent selbst auf der folgenden Seite meint: „In Wirklichkeit bietet nun W. gar nicht so wenig Regeln, wie man seiner Theorie nach erwarten sollte“. Später giebt er dann eine Probe von dem, was er sich unter Induktion denkt. Ich habe nämlich die Regel über das Genus der Städtenamen auf *us* fortgelassen, weil nach meiner Ansicht der Tertianer, wenn er erst *ἡ Κόρινϑος* kennt, sich dieselbe leicht nebenher merken kann, weil er den Grund davon einsieht. Wie entbehrlich sie für den Quintaner ist, zeigen am besten die an den Haaren herbeigezogenen verzwickten Sätze in den Übungsbüchern, an denen sie eingeübt werden soll. Diese Weglassung nun ist dem Rezensenten als undenkbar erschienen, er nimmt deshalb an, der Quintaner solle sich die Regel selbst aus § 2 ableiten: „Feminina sind die Bezeichnungen weiblicher Wesen und der Bäume (eigentlich Baumnymphen)“ und apostrophiert denselben spottend: „Wie, Du weiſst nicht, denkbegabter Quintaner, daſs man die Städte durch weibliche Gestalten allegorisiert? Hast Du nicht § 2 gelesen?“ u. s. w. Solche Ungeheuerlichkeiten segeln jetzt unter der Flagge der Induktion; denn für einen bloſsen Scherz ist die Sache doch wohl zu ernst.

Offenbar liegt allen diesen Urteilen eine Verwechslung mit der bloſsen Analogie zu Grunde. Wenn dem Sextaner gesagt wird: *in urbem* heiſst „in die Stadt“, aber *in urbe* „in der Stadt“, und man ihm darauf zumuten wollte, in Zukunft diesen Unterschied selbst zu beobachten, so wäre das allerdings zuviel verlangt, er würde darüber sehr lange im Dunkeln tappen. Freilich lernt das Kind seine Muttersprache auf diese Art, es bildet Formen und Sätze nach bloſser Analogie der gehörten. Zu einem planmäſsig induzierenden Unterricht aber gehört mehr: aus den durch die Beispiele gebotenen konkreten Anschauungen ist das denselben zu Grunde liegende sprachliche Gesetz wirklich abzuleiten, in eine ganz feste und präzise Form zu bringen und gedächtnismäſsig einzuprägen und endlich — gerade wie beim deduktiven Verfahren — an Beispielen sicher einzuüben. Beschränkt sich aber das Verfahren auf das bloſse Anschauen der

Digitized by Google

Beispiele und ist der Schüler mithin darauf angewiesen, das Gesetz selbst zu finden, ja dann kann er dasselbe höchstens ahnen, instinktiv herausfühlen, zu einem klaren begrifflichen Wissen aber, zu einem bewuſsten Anwenden des Gesetzes kommt er nie; man verurteilt ihn zu Raterei und Unsicherheit. Solche unbewuſste Aneignung mag genügen für Kinder, die bei Bonnen Französisch lernen, sie genügt aber nicht für Schulen, die ihre Schüler zu wissenschaftlicher Arbeit befähigen sollen. Stellt man dagegen dem Sextaner erst einige einfache Sätzchen über *in* mit Abl. und Akk. zusammen, erhebt dann die Frage, wo steckt der Unterschied?, macht ihn auch darauf aufmerksam, daſs es dasselbe ist wie zwischen dem deutschen „in die Stadt“ und „in der Stadt“, kommt ihm nötigenfalls mit der weiteren Frage zu Hülfe: wie muſs ich gefragt haben, wenn du antworten sollst: ich wohne in der Stadt? und wie, wenn die Antwort lauten soll: ich gehe in die Stadt, — so werden doch sicher die meisten den Unterschied selbst herausfinden. Dann aber ist die Regel: die Präposition *in* hat den Akk. auf die Frage wohin?, den Abl. auf die Frage wo? so lange zu wiederholen, bis alle sie im Kopf haben, und sofort an einer Reihe anderer Sätzchen einzuüben. So induziert man planmäſsig, und kein Mensch wird doch behaupten, daſs das gerade für schwächere Schüler eine Erschwerung und nicht vielmehr eine erhebliche Erleichterung ist.

Nun lautet der gewöhnliche Einwand: Ja, bei so leichten Dingen geht das schon, aber bei schwierigeren muſs man doch eine feste Regel als Grundlage haben, auf der man fuſsen und von der man ausgehen kann. Ich will also aus dem Pensum der Quinta, wo die Induktion wichtiger zu werden anfängt, einen der schwierigsten Stoffe herausgreifen, den Abl. absolutus. Derselbe wäre etwa so zu behandeln. Vorher ist das Part. coniunctum eingehend zu besprechen und an Beispielen zu zeigen: 1. daſs dasselbe ebenso wenig wie ein Adjektivum in der Luft schweben kann, sondern sich stets an ein anderes Satzglied, welches das Subjekt der durch das Part. ausgedrückten Handlung bildet, anschlieſsen muſs; 2. daſs das Part. in der Regel einen Nebensatz vertritt und daſs wir im Deutschen meist einen solchen dafür einsetzen; daſs dann nicht bloſs das Verbum fin. eintreten, sondern auch eine Konjunktion oder das Relativ hinzugefügt werden muſs. Die klare Einsicht in diese Dinge ist die notwendige Voraussetzung für das Verständnis des Abl. abs.; aber dieselbe wird nicht durch Regeln gewonnen, sondern dadurch, daſs man die Sache, die ja im Deutschen gerade so ist und die die Schüler selbst unbewuſst im Deutschen richtig machen, durch zweckmäſsige Besprechung an Beispielen zur Klarheit des Bewuſstseins erhebt. Dann erst entsteht die Frage: wie aber nun, wenn das Subjekt des Partizipialsatzes im regierenden Satze gar nicht vorkommt, so daſs also gar nichts da ist, woran sich das Part. anschlieſsen kann? Man

Digitized by Google

schreibe die Sätze an die Tafel: *Troiam captam Graeci deleverunt* und *Troiā captā Graeci domum redierunt*, und konstatiere bei dem ersten nach der Übersetzung „nachdem es eingenommen worden war“, daſs das Subjekt im regierenden Satze als Akk. vorkommt, daher *captam*. Dann klammere man beim zweiten das *Troiā captā* ein, lasse das übrige übersetzen und frage nun: was wird *Troiā captā* heiſsen? Sicherlich werden viele schon jetzt das Richtige finden. So behandle man mehrere Sätzchen, auch solche mit Part. praes. und pronominalem Subjekt, indem man die Schüler anleitet, die Art der Übersetzung selbst zu finden, und frage dann: in welchem Kasus steht also der Partizipialsatz, wenn sein Subjekt im Hauptsatz nicht vorkommt? Schlieſslich die Erklärung: ein solches Part. heiſst im Gegensatz zum ersteren, dem Part. coniunctum, das absolute, und der Abl., in dem es steht, der Abl. abs. — Das lasse man als Regel 4—6mal wiederholen und beginne jede der nächsten Stunden, die der Einübung gewidmet sind, mit der Frage: welches Part. heiſst coniunctum und welches abs.?, und in welchem Kasus steht das letztere? Gelegentlich weise man beim Übersetzen darauf hin, daſs jedes coniunctum sich immer durch wörtliche Übersetzung wiedergeben läſst, wenn auch oft schwerfälliges Deutsch dadurch entsteht, das absolute dagegen stets durch Konjunktionen (später auch durch substantivische Wendungen) zu übersetzen ist, da wir ein solches Part. nicht haben. Ist das verstanden und an lateinischen Sätzen eingeübt, so ergiebt sich das Verfahren für das Hinübersetzen aus einigen Beispielen leicht.

Dies Verfahren hat folgende Vorteile: 1. entstehen zuerst im Schüler durch die konkreten Anschauungen deutliche Vorstellungen von der Sache und hinterher erst kommt die begriffliche Fixierung derselben durch die Sprache, und das ist der naturgemäſse Weg, denn aus Vorstellungen entstehen Begriffe, nicht umgekehrt. Jetzt versteht er, was er seinem Gedächtnis einprägen soll, und nimmt es leicht und sicher auf, während er die vorangenommene Regel nur mechanisch, ohne einen Sinn damit zu verbinden, sich einprägen kann, wobei ihn höchstens die Hoffnung ermutigt, daſs er es später verstehen lernen wird; 2. entwickeln sich die Vorstellungen und Begriffe aus und im Anschlusse an bereits in seinem Wissen Vorhandenes — Apperzeption. Der Gebrauch des Part. coniunctum ist ihm bekannt und schon etwas geläufig; mit diesem ist gemeinsam a) die Verwandlung des Verb. fin. in das Part., b) das Wegfallen der Konjunktion; das Neue dagegen ist, daſs bei der Unmöglichkeit des Anschlusses an ein Glied des regierenden Satzes der Abl. eintritt, und dies eine Neue wird durch den Gegensatz zu dem Alten, Bekannten, leicht aufgenommen und festgehalten; 3. beschränkt sich dabei das gedächtnismäſsig Festzuhaltende auf ein Minimum, das eben erwähnte Neue, während alles übrige vom part. coniunctum her bekannt ist. Es ist aber nicht bloſs ein logischer Fehler, das, was vom

Digitized by Google

ganzen Genus gilt, von der Species auszusagen, wie hier das Wegfallen der Konjunktion und die Kongruenz des Part. mit dem Subjekt, sondern auch ein didaktischer; man führt den denkenden Schüler dadurch irre, der muſs sich verwundert fragen: „wozu denn das lernen, das versteht sich ja von selbst“. Vor der Entwickelung aus einem Beispiel aber das Verfahren, wie ein absolutes Part. zu behandeln ist, in langen Regeln auswendig lernen zu lassen ist nichts anderes, als wenn ein Schwimmlehrer seinen Zögling, ehe er ihn ins Wasser schickt, Vorschriften auswendig lernen lassen wollte darüber, wie er den Körper halten, wie er Hände und Füſse benutzen soll u. s. w. Diese Dinge zeigt er ihm praktisch, er macht sie ihm vor, läſst dann den Schüler selbst die einzelnen Bewegungen ausführen, korrigiert, wo jener Fehler macht, und zeigt abermals da, wo er das Gesagte nicht verstanden sieht. Das ist das Verfahren bei allen Dingen, die nicht auf ein rein theoretisches Wissen, sondern zugleich auf ein praktisches Können hinauslaufen, und dazu gehören auch alle Sprachen, die nicht bloſs rein wissenschaftlich studiert, sondern zum Zweck des Hin- und Herübersetzens gelernt werden.

Ich wiederhole also: induzieren heiſst nicht bloſs, an Beispielen eine äuſsere Anschauung von der sprachlichen Erscheinung geben und es dann dem Schüler überlassen, wie er sich in Zukunft mit derselben nach Analogie dieser Beispiele abfinden will, sondern es heiſst dieselbe wirklich ableiten und in die feste Form einer Regel bringen, die dann hinterher dem Gedächtnis sicher einzuprägen ist. Das habe ich an verschiedenen Stellen betont; vergl. Prakt. Anl. S. 25.

Demnach ist der Zweck der Regel nicht mehr der, die sprachliche Erscheinung zu entwickeln und zu erklären, das Verständnis erst herbeizuführen, wie dies bei Zumpt geschieht — und in dieser Beziehung ist Z. eine Mustergrammatik —; sie soll vielmehr nur das induktiv Gewonnene in scharfer, präziser Fassung gleichsam in der Seele des Schülers zum Aufbewahren deponieren. Dort soll es aber fest und dauernd verbleiben, solange der Schüler die Sprache treibt, und zwar in einer Form, die jeden Augenblick eine leichte und rasche Anwendung des Gelernten ermöglicht. Mit aller Entschiedenheit weise ich die Behauptung zurück, daſs ich „der unbewuſsten Aneignung und dem Sprachgefühl zu viel überlieſse“; das letztere halte ich für eine sehr schätzenswerte Hülfe bei der Erlernung vieler Dinge, aber nimmermehr soll es das klare begriffliche Wissen ersetzen. Ich fordere im Gegenteil in Bezug auf sicheres Einprägen der Regeln viel mehr als meine Gegner. Der Mohr der Regel soll nicht, wie Fügner meint, gehen, wenn er seine Schuldigkeit gethan hat, sondern er soll bleiben bis zum Schluſs; denn so lange ist er nötig. Ich verlange auch noch vom Primaner, daſs er mit klarem Bewuſstsein des Grundes, nicht bloſs auf ein

Digitized by Google

unbestimmtes Gefühl hin, das Reflexiv richtig setzt und daſs er mir diesen Grund nötigenfalls klar angiebt; das kann er aber nicht, wenn er die Regel nicht mehr genau weiſs. S. 21 und 22 meiner „Praktischen Anleitung“ habe ich dargelegt, daſs die rationelle Induktion „das bloſse Gefühl von dem Richtigen in ein klares begriffliches Wissen verwandeln“ soll. Gerade derjenige verurteilt den Schüler zu Raterei und Unsicherheit und weist ihn auf sein Sprachgefühl an, der ihm „gesprächige und ausführliche“ Regeln giebt, die er wegen ihrer Länge und weil sie die verschiedensten Dinge durcheinander enthalten, nicht behalten kann. Einen Mohr, der stets schlagfertig seine Schuldigkeit thun soll, darf man nicht so feist machen oder mit so vielem unnützen Gepäck beladen, daſs er auf der Reise des Schulkursus nicht mitkommen kann, oder daſs er, wenn er nötig ist, erst mühsam herbeigeholt werden muſs. Auch der Mathematiker giebt in seinen Lehrsätzen nur den Kern seiner Behauptung, keine Ableitungen, Erklärungen oder Andeutungen über den Gang des Beweises, ja er kleidet vielfach seine Behauptungen in bloſse Formeln. Was ist denn aber die Regel, das sprachliche Gesetz, anderes als der mathematische Lehrsatz? Eine Sammlung solcher sprachlichen Gesetze nun ist die Schulgrammatik. Und da sollte man doch denken, in je weniger und je kürzere Regeln es gelingt das für den Schüler nötige grammatische Wissen zusammenzustellen, um so mehr erleichtere man dem Schüler seine Lernarbeit, um so sicherer müsse er das genau Verstandene behalten. Und nun lese man von einem Schulmanne, der nicht etwa noch auf dem Standpunkte Zumpts stehen will, sondern meine didaktischen Grundsätze überall billigt, auch an der Grammatik „Kürze, Knappheit, Bestimmtheit“ rühmt, gleich auf der folgenden Seite Urteile wie dies: „Es sieht so human und aufgeklärt aus, so hochmodern, wenn man das böse Latein mit einer spindeldürren Grammatik lehren kann. Wie haben wir's doch so herrlich weit gebracht! Ja, es ist so lange destilliert und extrahiert, bis das biſschen Geist aus den Grammatiken fortdestilliert ist“. Also Geist steckt nur in dickleibigen Grammatiken, dadurch, daſs man demselben Inhalt eine kürzere und präzisere Form giebt, destilliert man den Geist heraus? Das ist die Konsequenz eines Standpunktes, der zwischen unvereinbaren Gegensätzen vermitteln will, der Kürze und Knappheit lobt und doch mit Heynacher „gesprächige und ausführliche“ Regeln verlangt. Will man die Vorteile der Induktion und lobt eine darauf beruhende Methode, dann darf man auch die notwendige Konsequenz nicht tadeln, und das sind Regeln, die das Ergebnis der Induktion, den wesentlichen Kern des sprachlichen Gesetzes, in kuzer und behaltbarer Form zusammenfassen. Beides vereinigen wollen heiſst sich zwischen zwei Stühle setzen.

Der innere Widerspruch dieses Standpunktes zeigt sich aber am schlagendsten an der Kritik, die Fügner an meinen Regeln

Digitized by Google

übt. „Instar aliorum“ greift er die über das *cum* inversivum heraus, welche lautet: „*Cum* invers. (umkehrendes *cum*) heiſst als = da mit einem Hauptsatze“, und dann folgt in gewöhnlichem Druck, weil bloſs erläuternden Zusatz enthaltend: „Es kehrt das Verhältnis von Haupt- und Nebensatz um“ (§ 144, 4). Zunächst nennt er diesen Zusatz einen „Sibyllinischen Spruch“, der Unsinn enthalte, weil „danach der Vordersatz als Nebensatz anzusehen wäre“, sieht aber nicht, daſs er den Unsinn erst selbst hineinträgt, indem er von Vorder- und Nachsatz spricht, wo nur ein Hauptsatz mit nachfolgendem Nebensatz vorhanden ist. Dann stellt er der meinigen die Harresche Regel als Muster gegenüber: „*cum* inversum steht im Nachsatz und hat den Ind. Perf.“, ohne zu bemerken, daſs darin gerade der Unsinn liegt, den er mir unterschiebt, denn einem Nachsatze muſs notwendig ein Vordersatz entsprechen, demnach muſs in *iam ver appetebat, cum Hann. castra movit* der erste Satz Vordersatz sein [1]). Als eigentliches Muster einer gesprächigen Regel aber wird nun die bei Schmalz gegenüber gestellt, welche § 302, c lautet: „c) als oder (mit selbständigem Satze) da. Dies sogenannte *cum* inversum wird mit dem historischen Perf. (oder Präsens) verbunden und dient dazu, in der Form eines Nebensatzes den Hauptgedanken an den grammatischen Hauptsatz anzufügen. Letzterer steht im Imperf. oder Plusq., manchmal näher bestimmt durch *vix, iam, nondum* u. ä.“ Prüfen wir also beide, namentlich auf ihre Brauchbarkeit für das induktive Verfahren. Die meinige soll so behandelt werden: von dem deutschen Satze: „Schon nahte der Frühling heran, als Hann. aufbrach“ ausgehend, soll der Lehrer zeigen, daſs dieser eigentlich soviel heiſst wie: als schon der Frühling herannahte, da brach Hann. auf, daſs also der Hauptgedanke, auf dessen Mitteilung es ankommt und der den Fortschritt in der Erzählung enthält, im nachfolgenden Nebensatze liegt, während der grammatische Hauptsatz nur eine Zeitbestimmung dazu, also einen Nebengedanken enthält, daſs also das gewöhnliche Satzverhältnis umgekehrt ist. Dieses „als“ ist leicht daran zu erkennen, daſs es immer mit „da“ mit einem Hauptsatze vertauscht werden kann: da brach Hann. auf, so daſs also zwei koordinierte Hauptsätze entstehen. Dann ist, auf das Lateinische übergehend, zu zeigen, daſs *cum* geradeso gebraucht wird, und daſs dies *cum* eben wegen der Umkehrung des Satzverhältnisses das umkehrende *cum* genannt wird. Diesen einzigen Kern der ganzen Sache begreift und behält der Schüler mit Leichtigkeit, wenn er verstanden hat, daſs dies *cum* gar nichts eigentümlich Lateinisches ist, sondern genau dem deutschen „als“ entspricht, wenn es mit „da“ und einem Hauptsatze vertauscht werden kann. Alles andere ist nur selbstverständliche Konsequenz

[1]) Ähnliche Irrtümer passieren dem Rezensenten mehrfach, namentlich da, wo er „des trockenen Tones satt“ zu ironisieren anfängt.

Digitized by Google

hiervon und muſs als solche an den anderen Beispielen nachgewiesen werden.

Nun die Regel bei Schmalz, zunächst bezüglich der Form. Um den Anfang derselben überhaupt zu verstehen, muſs man sich auf der ganzen vorhergehenden Seite zerstreut folgende Ergänzungen zusammensuchen: *Cum* steht ohne Beziehung auf ein Substantiv . . .; 2. übertragen auf die Zeit. I. Hier wird es mit dem Indik. verbunden und bedeutet . . . c, als oder da. Kann man sich eine schwerfälligere Form einer Regel denken? Kann ein Schüler die überhaupt behalten, geschweige sie sich leicht und rasch ins Gedächtnis rufen? Was enthält sie aber auſser dem, was auch die meinige enthält? Erstens, daſs dies *cum* den Indik. „regiert". Aber das ist selbstverständlich, wenn es den Hauptgedanken der Erzählung einleitet. Dann Bestimmungen über Tempora und daſs im Hauptsatze manchmal *vix* u. s. w. steht. Auf der Stufe aber, wo die Regel behandelt wird, in IIIa, muſs der Schüler vom Gebrauch der Tempora doch wenigstens das wissen, daſs das Perf. die eintretenden Haupthandlungen bezeichnet, das Imperf. dagegen dauernde Zustände beschreibt. Wenn ich ihm also unter Zuhülfenahme der folgenden Beispiele zeige, daſs in diesem Satzgefüge, das seiner Natur nach fast nur in der Erzählung vorkommt, der erste Satz, also der grammatische Hauptsatz, immer irgend welche Verhältnisse, eine Lage, also einen dauernden Zustand beschreibt — in dem Musterbeispiel die Jahreszeit —, während dessen die im *cum*-Satze enthaltene Haupthandlung eingetreten ist, sollte ein Schüler so beschränkt sein, daſs er dann nicht auch die innere Notwendigkeit des Imp., bezw. Plusq. im ersten, dagegen das Perf. im zweiten begreifen könnte? Gerade für die Tempuslehre sind diese Sätze sehr instruktiv und kehren deshalb in meiner Grammatik zum Teil dort wieder. Nach dieser Regel aber, in welcher die Bestimmung über die Tempora noch vor der Hauptsache gegeben wird, muſs der Schüler, statt die innere Notwendigkeit zu erkennen und damit zugleich seine Begriffe über die Bedeutung der Tempora zu klären, zu der falschen Meinung kommen, daſs es sich hier, vielleicht ähnlich wie bei *dum* während oder *postquam*, um eine Laune der Sprache handle, gerade bei diesem *cum*, entgegen dem sonstigen Gebrauch der Tempora, immer das Perf. zu setzen. Was nun aber den Zusatz von *vix* oder *iam* betrifft, so ist der doch ebenso erklärlich wie zum Wesen der Sache nicht gehörig, muſs aber die Schüler, so lange sie die Sache nicht ganz klar verstanden haben, irre führen, weil sie vorher das Wesentliche vom Unwesentlichen nicht unterscheiden, und welchem Lehrer, der Exercitia korrigiert, wäre nicht schon der Einwand begegnet: ja, hier steht ja aber im Hauptsatz kein *vix* oder *iam*. Es ist ein didaktischer Fehler, in der Natur der Sache Liegendes oder aus einer anderen Regel sich von selbst Ergebendes, wie hier, daſs die den Fortschritt

Digitized by Google

der Erzählung bildenden Haupthandlungen im Ind. und im Perf. stehen, in eine andere Regel zu verflechten, weil dadurch Unklarheit und Verwirrung erzeugt wird. Dadurch entstehen vielfach die sogenannten ausführlichen und gesprächigen Regeln, die dem Lehrer zwar das angenehme Gefühl erwecken, darin sei alles so klar und vollständig gesagt, daſs eine planmäſsige Behandlung unnötig werde, daſs der Schüler, weil alles in der Regel stehe, nach einigen erläuternden Worten das wohl von selbst verstehen müsse und eben nur zu Haus sich einzuprägen brauche; dieser aber bekommt daraus nur ganz verworrene Vorstellungen, die unmöglich im Gedächtnis haften können. Das sind eben solche mit unnützem Gepäck überladene Mohren, die von vorn herein ihre Schuldigkeit nicht thun, noch weniger aber aushalten können, bis sie sie gethan haben.

Und wie läſst sich nun eine solche Regel induktiv behandeln? Induzieren kann man doch immer nur einen e i n z e l n e n S a t z, eine Behauptung, nicht gleichzeitig ein ganzes Konglomerat von Sätzen heterogenen Inhalts. Dieser Satz muſs von vorn herein dem Lehrer nicht in verschwommenen Umrissen, sondern klar und scharf als Ziel vor der Seele stehen, sonst geht die Induktion ins Blaue hinein, wird ziellos und zerfahren. Dies kann er aber unmöglich, wenn er einmal, wie die obige Regel bei Schmalz, in den Kontext eines vielverschlungenen Satzes verwoben und wenn er selbst noch dazu mit allerlei nicht zur Sache gehörigen oder selbstverständlichen Bestimmungen beladen ist. Also nur ein einzelner, bestimmter und f e s t a b g e g r e n z t e r Gedanke kann das Ziel einer rationellen Induktion sein, und nur ein solcher kann klar vom Schüler aufgenommen und behalten werden.

Was für einen Zweck hat nun die obige Regel? Fügner meint selbst: „Freilich ist dieselbe etwas lang und nicht zum Auswendiglernen“. Aber was soll sie denn in aller Welt? Ich kann mir die Antwort schon denken: sie soll „erklärt“ und dann „dem Sinne nach“ gelernt werden. Wenn mir doch einmal jemand klar machen könnte, was man sich darunter zu denken hat! Die Erklärung besteht doch darin, daſs man zunächst durch Ausscheidung alles Zufälligen und Nebensächlichen das W e s e n einer Sache klar und scharf heraushebt, dann diesen verbleibenden Begriffskomplex in seine Bestandteile zerlegt, zeigt, wie ein Teil desselben mit bereits Bekanntem zusammenfällt und dem nun das Neue scharf gegenüberstellt. Das ist im vorliegenden Falle sogar sehr leicht, wenn man an Beispielen nachweist, daſs die zeitliche Bedeutung — grade wie bei dem deutschen „als“ — auch bei diesem *cum* bleibt, daſs es dagegen nicht, wie die anderen, Nebenumstände, sondern die Haupthandlung einführt. Wenn ich damit also den weitaus gröſsten Teil der Regel behufs Erklärung erst beseitigen muſs, warum ist er denn überhaupt hinzugefügt? Damit erschwert man doch dem Lehrer wie dem Schüler die Sache.

Digitized by Google

Hinterher zeige man, daſs in Konsequenz der und der Paragraphen der Tempuslehre in diesem Satzgefüge immer die und die Tempora stehen müssen, bringt man aber in die Regel selbst hinein, was erst die gemeinsame Folge dieser und der Tempusregeln ist, so trübt man erst die Sache, die man erklären will. Dann soll sie zu Haus „dem Sinne nach“ gelernt werden; das heiſst doch wohl: dem wesentlichen Inhalt nach. Damit mute ich also dem Schüler zu, daſs er selbst zu Haus das Wesentliche vom Unwesentliche scheiden und nur das erstere sich einprägen soll. Aber warum erschwert man ihm denn das Lernen dadurch, daſs man ihm dies Wesentliche in eine dicke Emballage von unnötigen und verwirrenden anderen Bestimmungen einhüllt? Warum bietet ihm das die Grammatik nicht rein und klar? In der Hauptsache läuft dies Bedürfnis nach ausführlichen Regeln darauf hinaus, daſs man dem Schüler zumutet, das, was die Schule eigentlich leisten soll, nämlich durch methodisches Verfahren vor dem Auswendiglernen ein volles klares Verständnis herbeizuführen, daſs er das zu Haus selbst besorgen soll. Zu dem Ende denkt man sich die Grammatik als eine Art von gedrucktem Lehrer, der sich mit dem zu Haus arbeitenden Schüler in ein behagliches Gespräch einläſst, um das nachzuholen, was der wirkliche Lehrer nicht oder doch nicht genügend geleistet hat, und von dieser Vorstellung aus findet man natürlich jede Grammatik, deren Regeln nicht in behaglicher Breite den „gewohnten Inhalt“ haben, unbequem und unzweckmäſsig. Wenn der Schüler wirklich so selbständig damit arbeiten könnte, dann hätte es der Lehrer allerdings bequem, er brauchte nicht viel Methode, brauchte nur aufzugeben und abzuhören. Dem armen Jungen aber wird bei solchen Zumutungen der Kopf heiſs und wüst von all dem Unverstandenen, das er behalten soll.

Ich habe dieses Beispiel vom *cum* invers. so ausführlich behandelt, weil Fügner dasselbe herausgegriffen hat, um die Verkehrtheit meiner Regeln zu zeigen, dann, weil es in der That sehr geeignet ist, um den Unterschied zwischen der herkömmlichen Auffassung über Zweck und Beschaffenheit der Regeln und derjenigen, die bei dem induktiven Verfahren vorausgesetzt wird, zu zeigen. Die Regel soll das durch die Induktion Gewonnene in behaltbarer Form begrifflich festlegen und dem Gedächtnis zum Aufbewahren übergeben, nicht mehr dozieren und den Lehrer ersetzen. Das Verständnis muſs vorausgehen und durch das Verfahren selbst bewirkt werden, denn nur klar Verstandenes läſst sich sicher behalten; aber das, was den Inhalt der Erklärung ausmacht und das Verständnis herbeiführt, auswendig lernen zu lassen, wenn auch nur dem Sinne nach, ist ein psychologisches Unding.

Eine rationelle und zielbewuſste Induktion muſs also an eine Schulgrammatik folgende Anforderungen stellen:

1. Sie muſs ein ausreichendes und passendes Material von

Digitized by Google

Beispielen liefern, teils zur Anschauung und Induktion, teils zur ersten Anwendung des Gelernten durch die Schüler. Die Lehrpläne schreiben zwar vor, dafs dieselben „möglichst aus der Lektüre entnommen sein sollen". In den Unterklassen, wo diese noch für die Grammatik zugeschnitten ist, könnten sie vielleicht ganz daraus entnommen werden; freilich müfsten dann auch die Übungsbücher für das induktive Verfahren eingerichtet sein. Auch später bei den Schriftstellern wird man, wenn kürzlich passende Sätze dagewesen sind, natürlich am besten auf diese zurückgreifen. Welche Nachteile aber damit verbunden sind, wenn der Lehrer sich darauf beschränken will, habe ich in der „Praktischen Anleitung" S. 28 ff. dargethan. Deshalb sagen die Lehrpläne auch nur „möglichst", die Hauptsache mufs immer die Grammatik liefern. Das gilt namentlich von den stehenden Musterbeispielen.

2. Sie soll die Regeln in der vorhin bezeichneten festen Form bieten, in welcher sie für die Induktion geeignet sind, sicher eingeprägt und leicht reproduziert werden können. Diese Form kann sein: a) eine bezeichnende Benennung. So gut der Schüler, wenn er die Sache einmal verstanden hat, dauernd weifs, was ein gleichseitiges Dreieck ist, ohne eine Definition wörtlich im Kopf zu haben, ebenso genügen ihm Benennungen wie Coni. hortativus, umkehrendes *cum*, erzählendes Perf.; nur spreche man nicht vom perf. historicum, mit der Geschichte hat dasselbe nichts zu thun, jede römische Waschfrau hatte dasselbe für ihre Erzählungen gerade so nötig wie Livius und Tacitus. — b) eine Formel. Wenn der Tertianer an $a^2 + 2ab + b^2$ sich nicht blofs die Art merkt, wie man ein Binom potenziert, sondern auch das Verfahren bei der Ausziehung der Quadratwurzel, dann kann er die doppelte Konstruktion von *oportet* auch an dem Beispiel behalten: *legem brevem esse oportet* und *lex brevis sit oportet,* so gut wie die von *celare* an *celare aliquem aliquid* und *de re,* Pass. *celor de*; c) eine Regel, die, wie die Definition, nur den Kern der Sache enthält. Fügt man einer dieser drei Formen erläuternde oder das Gedächtnis unterstützende Zusätze bei, wie ich das beim umkehrenden *cum* gethan habe, so sind diese nicht nur aus dem Kontext der Regel streng auszuscheiden, sondern auch durch anderen Druck kenntlich zu machen, damit der Schüler deutlich sieht, was Regel ist und was Erläuterung, und genau weifs, was er sich einprägen soll und was nicht.

3. Sie mufs jeder Regel eine Form geben, welche für die Stufe pafst, auf der sie gelernt werden soll; denn es ist klar, dafs man auf den verschiedenen Stufen mit anderer Fassungskraft sowie mit anderen grammatischen Vorkenntnissen zu rechnen hat. Die Syntax gehört im systematischen Betrieb nach III, die Formenlehre nach VI und V, und diesen Stufen ist das betreffende Material in der Form anzupassen. Warum läfst man nun z. B. den Sextaner den Inf. Perf. Pass. in der Form *laudatum am um*

Digitized by Google

esse lernen statt *laudatus a um esse*? Die Bedeutung dieses Inf. darf man ihm doch nur an solchen Sätzen klar machen, in welchen das Part. im Nom. erscheint, wie: der Schüler soll gelobt worden sein, weil er von dem Prädikats-Akk. beim Inf. noch keine Ahnung hat; ja nur solche Sätze werden ihm thatsächlich in den ersten Jahren in den Übungsbüchern geboten. Was soll er sich nun unter *laudatum am um esse* denken? Mufs ihm der Akk. nicht rätselhaft erscheinen und ihn irre machen, wenn er aus den Beispielen sieht, dafs das Part. überall sich dem Subjekte anpafst? Ganz anders liegt die Sache in Tertia. Wenn der Schüler erst weifs, warum es heifsen mufs: *suis rebus contentum esse*, dann mag man ihm auch sagen, dafs aus demselben Grunde bei alleinstehenden Infinitiven in der Regel *locutum esse* u. a. gesagt wird. Aber warum schon dem Sextaner das als Rätsel aufbürden? Warum soll der nicht *laudatus a um esse* lernen so gut wie beim Part. *laudatus a um*? Ich verstehe nicht einmal, warum das eine wissenschaftlich richtiger sein soll als das andere; die Form kommt in der Konjugation rein als solche vor, ohne jeden Satzzusammenhang, während ich mir unter *laudatum esse* nur einen Subjekts-Inf. denken kann; didaktisch zweckmäfsig ist es jedenfalls nicht.

Besonders auffallend zeigt sich dieser Fehler, dafs die Form der Regel nicht für die Stufe pafst, in dem Abschnitt über das Partizipium. Derselbe enthält natürlich Dinge, die auf den allerverschiedensten Stufen gelernt werden müssen, und doch sind diese sämtlich meist in den Kontext weniger langer und verwickelter Sätze verwoben. Nach Schmalz § 202 mufs schon der Quintaner lernen: „Der sogenannte Abl. absol. ist ein mit einem Subjektsprädikativum versehener Abl.“ — Kann der das verstehen? Und doch darf er den Satz nicht auslassen, denn der folgende: „Ihm entsprechen . . .“ weist darauf zurück und enthält das für den Quintaner absolut Notwendige. Aber auch andere Grammatiken begehen denselben Fehler. Bei Stegmann heifst es § 192: „Das Part. steht seiner adjektivischen Natur gemäfs: 1. als Attribut; im Deutschen stehen gleichfalls Part. oder Relativsätze; b) prädikativ in Vertretung eines Konjunktionalsatzes“. Zwischen a und b wird eine Bemerkung über „sogenannt, betitelt u. s. w.“ eingeschoben. Diese Regel ist offenbar für den Quintaner; denn den wesentlichen Inhalt mufs der kennen. Wird er sie aber verstehen, zumal in dieser zerrissenen, erst durch einen selbständigen Hauptsatz, dann durch eine ganze Anmerkung unterbrochenen Form? Wird man dem nicht einfacher an Beispielen zeigen, dafs das im Deutschen gerade so ist und in der Natur der Sache liegt, nur dafs wir nicht so viele Partizipia gebrauchen und deshalb häufig auflösen müssen? Gerade so steht es mit dem gesamten Inhalt des § 194: der Quintaner versteht nicht, was kondizionale, modale, kausale, konzessive Sätze sind, und dem Tertianer ist ohne die Regel die Sache längst geläufig. Die drei

Digitized by Google

Anmerkungen enthalten Überflüssiges oder in die Stilistik Gehöriges, so daſs also auf den ganzen drei Seiten der Unterschied von Part. absol. und coniunctum das Einzige ist, was der Quintaner als eigentümlich lateinisch zu lernen hat; aber dies ist mit Dingen vermengt, die er nicht verstehen kann. Die Lehre vom Part. enthält Material für alle Stufen von VI bis II, und es ist deshalb überhaupt unmöglich, dieselbe auf eine didaktisch zweckmäſsige Weise in einem besonderen Abschnitt zu vereinigen. Daher habe ich das ganze Material verteilt und jedes Einzelne da behandelt, wohin es logisch gehört: 1. die aktive und passive Bedeutung des Part. § 31, 2 unter den Nominalformen (VI); 2. Abweichungen davon § 34, 3 (V); 3. das Part. praes. von transitiven Verben § 66 zusammen mit dem Adiect. relat. (III); 4. das Part. zur Umschreibung des Grundes beim Abl. causae § 84 (III); 5. die zeitliche Bedeutung in der Tempuslehre § 188 (III); 6. stilistische Eigentümlichkeiten im adjektiven Gebrauch § 213f. unter Adjektiva (II); 7. den Ausfall des Pronomens beim Part. § 218c unter *is, ea, id* zusammen mit den übrigen Fällen, wo dies ausfällt (II). Damit gebe ich also sachlich nichts, was sich von selbst versteht, dafür aber mehr im Lateinischen wirklich Abweichendes, also zu Lernendes; bezüglich der Anordnung aber erscheint jedes Einzelne da, wohin es gehört, und es flieſsen nicht Dinge, die erst der Tertianer oder Sekundaner lernen soll, durcheinander mit solchen, die schon der Quintaner oder Sextaner wissen muſs.

Nun halten manche diesen besonderen Abschnitt für nötig, um in II zusammenfassende Repetitionen vornehmen zu können. Worin bestehen aber solche? Doch darin, daſs man den gesamten Stoff sammelt und nach bestimmten, wo möglich sachlichen Gesichtspunkten ordnet und gruppiert, und das ist unter allen Umständen eine vorzügliche Übung, wenn die Schüler das selbst auszuführen haben. Bei einer zusammenfassenden Repetition über das Part. wäre also den Sekundanern die Aufgabe zu stellen: Ordnet alles darüber Gelernte nach folgenden Gesichtspunkten: 1. Bedeutung, a) aktive und passive, b) temporale; 2. Gebrauch, a) zur Umschreibung des Grundes, b) adjektivischer; 3. stilistische Eigentümlichkeiten. Die Paragraphen, wo sie das Einzelne finden, könnten ihnen angegeben werden, oder sie könnten dieselben in dem Register in dem nachträglich erschienenen Anhange nachsehen. Eine solche Behandlung enthielte doch eine wirklich gruppierende Zusammenfassung, die der Schüler mit eigener Denkthätigkeit auszuführen hat; die langen Abschnitte der Grammatiken aber sind eine mechanische Zusammenhäufung ganz heterogener, zum Teil selbstverständlicher oder überflüssiger Dinge, und das alles in einer solchen Breite, als ob es gälte, dem Schüler die erste Vorstellung vom Part. beizubringen. Was hat der Sekundaner daran zusammenzufassen? Er wird die vielen

Digitized by Google

Seiten überfliegen und, weil er sieht, daſs das fast lauter bekannte Dinge sind, höchstens darin herumsuchen, ob er irgendwo etwas Besonderes findet, das er sich wieder merken muſs. Kann eine solche Repetition einen anderen Erfolg haben als eine ganz vorübergehende Auffrischung einiger Einzelheiten? Und kann man das wirklich eine gruppierende Zusammenfassung nennen?

Welchen Zweck hat nun die Grammatik in der Hand des Schülers zu erfüllen? Der Zweck selbständiger Studien ist, wie schon dargethan, auszuschlieſsen; dazu ist der Schüler nicht befähigt, er nimmt dabei mehr falsche und konfuse als richtige Vorstellungen in sich auf. Auch die bisher üblichen Repetitionen ganzer Abschnitte geschehen so mechanisch, daſs sie keinen Erfolg haben. Aber, meint man, er muſs doch beim Arbeiten sich Rats erholen können. Gewiſs, aber doch nur über vergessene Einzelheiten. Und geht das nicht leichter, wenn er die Regeln in der von mir verlangten präzisen Form findet? Oder auch über nicht Verstandenes? Wie kann er das, wenn es nicht einmal dem Lehrer in der Stunde gelungen ist, das Verständnis herbeizuführen?. Die Folgen dieses Ratholens in den bisherigen Grammatiken sind Zeitverschwendung mit ewigem Blättern, statt selbst nachzudenken, konfuses Suchen, oberflächliches Durchfliegen der Sache, Miſsverständnisse und Fehlgreifen in der Wahl der anzuwendenden Regel, infolge dessen Mutlosigkeit und Mangel an Selbstvertrauen, endlich unverhältnismäſsiger Zeitaufwand bei einer Arbeit. Statt alles dessen soll der Schüler 1. zu Haus, soweit das nicht in der Stunde selbst geschehen ist, die Musterbeispiele sowie die Regeln selbst sicher und wortgetreu sich einprägen. 2. Er soll etwa Vergessenes im Gedächtnis wieder auffrischen können. Damit beides leicht und rasch geschehen kann, soll jede Regel kurz, klar und für sich allein verständlich sein. Von dieser Art der Repetition mache ich in der Weise Gebrauch, daſs ich bei Fehlern, die augenscheinlich auf einem Vergessen der Regel beruhen, den betreffenden Paragraph beim Exercitium an den Rand schreibe oder mündlich angebe, damit die betreffenden Schüler in der nächsten Stunde sich damit melden. Stellt sich dagegen, namentlich wenn ein Fehler von vielen zugleich gemacht ist, heraus, daſs die Sache noch nicht genügend verstanden ist, so hilft doch nichts als eine abermalige, wenn auch abgekürzte Behandlung in der Schule. 3. Der Schüler soll nach der Grammatik gruppierende, bei geeigneten Partieen auch mit dem Griechischen vergleichende Zusammenfassungen vornehmen können, das ist die wirksamste Art der Repetition ganzer Abschnitte.

Soll also das induktive Verfahren zur Wahrheit werden, so fange man nicht damit an, Formen und Vokabeln, d. h. konkrete Einzeldinge, die sich nur anschauen lassen, induzieren zu wollen. Ich finde es ganz begreiflich, wenn ein in der Sache noch unbewanderter Lehrer sich wochenlang in III b damit abgequält hat,

Digitized by Google

den Schülern, ohne daſs sie eine Vokabel oder eine Form kennen, griechische Sätzchen vorzuübersetzen, dies mühselige Verfahren aufgebend zum alten zurückkehrt und dann die Induktion überhaupt als unbrauchbares Instrument verwirft. So führt der Miſsbrauch der Sache zur Verkennung ihres wirklichen Wertes und ruft die vielfach darüber verbreiteten falschen Vorstellungen hervor. Dann aber sind als Grundlage dabei auch für den Zweck eingerichtete Grammatiken nötig. Gesprächige Regeln wie die oben besprochenen zu induzieren, wird auch dem geübtesten Meister nicht gelingen, der Anfänger aber muſs dabei in allerlei Verkehrtheiten verfallen und den Mut verlieren. Ein schwerer, von mangelhafter Kenntnis der Sache zeugender Irrtum ist es, daſs eine solche Grammatik mit einem solchen Verfahren „eine Erschwerung des Unterrichts und Vermehrung der häuslichen Arbeit für alle wenig begabten Schüler" bedeute. Für den Lehrer ist sie allerdings keine Erleichterung, der muſs sich vor jeder Stunde, die etwas neues Grammatisches bringen soll, vorher nicht bloſs die Sache, sondern auch die Art der Behandlung im Einzelnen sorgfältig zurechtlegen. Für den Schüler aber liegt die Sache genau umgekehrt, dessen Lernprozeſs nimmt dabei diesen Gang: erst verstehen, und zwar in der Schule, dann gedächtnismäſsig einprägen. Damit fällt der Schwerpunkt der Arbeit in die Schule selbst, und diese wird mehr zu einer Denkarbeit, und in beidem liegt, soweit ich dieselben verstehe, die Tendenz der Lehrpläne. Und gerade für die wenig begabten Schüler ist das ein bedeutender Vorteil. Oder kann man sich vorstellen, daſs ein solcher, wenn er zu Haus allein über einer gesprächigen Regel brütet, damit eher zum Ziele kommen soll, als wenn ihm der Lehrer mündlich in gemeinsamer Arbeit die Sache an Beispielen entwickelt? Ich bin seit langen Jahren an dem Gymnasium einer kleinen Stadt thätig, das seine Schüler groſsenteils aus solchen Elementen rekrutiert, die nicht sehr begabt sind, bin also wahrlich nicht gewöhnt, nur mit auserlesenem Material zu arbeiten. Aber gerade dieser Umstand hat uns längst genötigt, ein Verfahren aufzusuchen, das für schwache geeignet ist, und eben diesem Bedürfnis sind meine Grammatiken und meine Methode entsprungen. Die Erleichterung liegt eben darin, daſs ihm nur klar Verstandenes sich einzuprägen zugemutet, und dies dann durch vielfaches Hin- und Herübersetzen zu seinem vollen geistigen Eigentum gemacht wird. Dadurch wird ohne Überlastung des Gedächtnisses die noch schwache Denkkraft geübt und gestärkt, während sie umgekehrt erlahmt und verkümmert, wenn man den Schüler zwingt, halb oder gar nicht verstandene Dinge in weitschweifiger und unbehaltbarer Form sich mühsam einzuprägen.

Corbach. A. Waldeck.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Viktor Hehn, Über Goethes Hermann und Dorothea. Aus dessen Nachlaſs herausgegeben von Albert Leitzmann und Theodor Schiemann. Stuttgart 1893, Cottasche Verlagsbuchhandlung. 146 S. Text, 18 S. Anmerkungen. 3 M.

Habent sua fata libelli. Viktor Hehn hatte das Manuskript des vorliegenden Buches vollendet, als ihn im Jahre 1851 die Verbannung von Dorpat nach Tula traf. Seine Papiere wurden mit Beschlag belegt und ihm erst lange nach seiner Begnadigung (1855) zurückgegeben, leider auch dann nicht einmal vollständig. So fehlten zu Hermann und Dorothea eine Anzahl Blätter. Glücklicherweise gestatteten die zum Teil erhaltenen Konzepte, die Lücken mit annähernder Sicherheit in Hehns Geiste auszufüllen. Wir sind den Herausgebern dankbar für ihre Bemühungen und hoffen, daſs sie aus dem Nachlaſs des verstorbenen Autors noch andere wertvolle Schriften ans Tageslicht bringen.

Der Inhalt unseres Buches ist folgender:

Um dem Gedicht seine Stelle, gleichsam seine substanzielle Heimat anzuweisen, erörtert der Ausleger Wesen und Gesetze der epischen Dichtungsart. Dann kehrt er zu Goethe zurück und findet, daſs er durch eine einzige Gunst der Natur ganz zum epischen Dichter geboren war, und daſs das Wesen seiner Dichtung mit dem Wesen der epischen Poesie auf das glücklichste zusammenfällt. In einem zweiten Abschnitt spricht er über Zeit und Nation des Dichters sowie über sein Verhältnis zu den politischen Begebenheiten und der ihn umgebenden nationalen Welt. Darauf folgt eine meisterhafte Analyse des Gedichtes und eine ausgezeichnete Charakteristik der handelnden Personen. Die Art der Darstellung und Behandlung wird näher ins Auge gefaſst, dabei die Diktion, der sprachliche Ausdruck und Versbau feinsinnig beurteilt. Die abschlieſsende Vergleichung mit Klopstocks Messias und Vossens Luise dient dazu, die Eigentümlichkeit und den Wert des Goethischen Kunstwerks ins Licht zu setzen.

Die Herausgeber haben auſser Litteraturnachweisen öfter Hehns „Gedanken über Goethe“ citiert. In der That muſs man dieses vortreffliche Buch zur Ergänzung und zur Berichtigung gelegentlicher Urteile heranziehen. Wo in „Hermann und Dorothea“ und in den „Gedanken über Goethe“ sich etwa Abweichungen finden, z. B. in den Urteilen über Lessing, über Börne und den jüdischen Einfluſs in der Litteratur, da halte ich die letzten Gedanken Hehns für die reiſsten und richtigen.

Auf Einzelheiten einzugehen verbietet der Raum. Jeder Lehrer aber, der Goethes Hermann und Dorothea zu erklären hat, sollte Hehns Buch lesen. Den Untersekundanern wird er freilich weder

Digitized by Google

mit dem Gedichte noch mit dem Kommentar sonderlich nützen. Aber was wir sonst von einer Anleitung verlangen, daſs sie uns das Kunstwerk nachempfinden und mitgenieſsen lasse, das leistet diese in hervorragendem Maſse.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Sammlung deutscher Dichtungen und Prosawerke, für den Schulgebrauch herausgegeben von August Brunner. Bd. I. Ausgewählte Abhandlungen und Reden erklärt von Alex. Baldi. 120 S. kl. 8. — Bd. II. Goethes Hermann und Dorothea erklärt von Joh. Bapt. Krallinger. 100 S. kl. 8. Bamberg 1894, C. C. Buchner.

Goethes bekanntes Wort:

Denn bei den alten lieben Toten
Braucht man Erklärung, will man Noten,
Die Neuen glaubt man blank zu verstehen,
Doch ohne Dolmetsch wird's auch nicht gehen.

hat sich in unseren Tagen in vollem Maſse erfüllt. Denn seit die Werke unserer groſsen Dichter zum eisernen Bestand der Schullektüre gehören, mehrt sich die Zahl der Klassikerausgaben in einer, man möchte beinahe sagen, beklemmenden Weise. Auf die Einzelschriften von Düntzer und anderen sind die Sammelausgaben gefolgt, welche Nord und Süd in ausgiebiger Weise versorgen. Nun ist zu den norddeutschen und österreichischen Sammlungen noch eine neue hinzugekommen, die zunächst bestimmt ist, den Bedarf der bayerischen Schulen zu decken. Sie nimmt insofern eine gewisse Sonderstellung ein, als das erste der beiden bis jetzt erschienenen Bändchen eine Auswahl von Reden und Prosaaufsätzen verschiedener Zeiten und verschiedener Verfasser bringt, während die übrigen Sammelwerke gleicher Tendenz in der Regel die Dichtungen entschieden bevorzugen und, wenn sie Prosawerke enthalten, in der Auswahl derselben die Grenzen bedeutend enger ziehen. Hier finden wir im ganzen sechs Stücke: 1) Schiller, Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet; 2) Schillers akademische Antrittsrede; 3) Jacobs' Rede über die Bildung der Jugend zur Humanität; 4) Die Festrede Eduard von Schacks gehalten bei der feierlichen Grundsteinlegung der Walhalla; 5) Döderleins Festrede an Schillers hundertjährigem Geburtstage; 6) Curtius' Gedächtnisrede auf Kaiser Wilhelm I. Man wird zugeben müssen, daſs die Auswahl nicht ungeschickt getroffen ist. Schillers Mannheimer Abhandlung steht zwar unter dem Einflusse einer jetzt gröſstenteils veralteten Kunstlehre, darf aber auch heute noch ein gröſseres Interesse beanspruchen als ein lediglich historisches; und die akademische Antrittsrede über die Bedeutung und den Zweck des Studiums der Universalgeschichte thut auch jetzt noch durch die scharfe Gegenüberstellung der banausischen und der philosophischen Studienweise wie durch die geistreiche Formulierung der dem Historiker zufallenden Aufgaben entschiedene

Digitized by Google

Wirkung. Jacobs' schwungvolle Verherrlichung hellenischer Kunst und Geistesbildung, die sich trotzdem nicht ins allgemeine verliert, sondern ganz bestimmte, fest umschriebene Forderungen an den Betrieb der klassischen Studien stellt, ist ein unvergleichliches Denkmal jener am Ausgang des verflossenen Jahrhunderts gezeitigten Geisteskultur, die unbeirrt durch die Wirren und Kämpfe der Gegenwart in der Hingebung an die Ideale der Schönheit und Sittlichkeit ihr volles Genüge findet und darum, abgesehen von ihrer sachlichen Bedeutung, auch in kulturhistorischer Hinsicht Beachtung fordert. Döderleins Schillerrede fesselt besonders durch individuelle Züge, wie sie dem Redner infolge seiner Jugenderinnerungen zu Gebote standen; reicher noch an persönlichen Eindrücken und anziehendem Detail ist das Bild, das Curtius von dem Begründer des deutschen Reiches entworfen hat. Kurzgefafste Anmerkungen des Hsgb. begleiten den Text und geben die nötigen Winke für das Verständnis der Aufsätze, die ihrer Beschaffenheit nach für das Privatstudium reiferer Schüler bestimmt ist. Wenn das in Aussicht gestellte zweite Bändchen der Prosastücke dem ersten gleichkommt, wird die Auswahl ohne Zweifel ihren Zweck erfüllen können.

Die im zweiten Bändchen der Sammlung enthaltene Ausgabe von Goethes Hermann und Dorothea scheint eine besondere Beachtung nicht zu verdienen. Die kurze Einleitung enthält Angaben über den Eindruck, den die Goethesche Dichtung in früherer wie in neuerer Zeit gemacht hat, eine knappe, aber auch entbehrliche Übersicht über Goethes Leben bis zur Veröffentlichung des Gedichtes, dann die bekannte Auswanderergeschichte aus „dem liebethätigen Gera“ und die einschlägigen Stellen aus der „Campagne in Frankreich“ und der „Belagerung von Mainz“. Es folgt dann die Elegie Hermann und Dorothea und das Epos selbst, beides mit erklärenden Fufsnoten, bei denen besonders deutlich das Bestreben hervortritt, den Blick des Schülers auf die Kunstmittel der poetischen und rhetorischen Darstellung, die Tropen und Figuren, zu lenken. Freilich wird man nicht behaupten dürfen, dafs dies immer mit besonderem Glück geschieht. Wenn z. B. zu den Worten Hermanns (IV 132) „und übergebe den Kriegern diesen Arm und dies Herz dem Vaterlande zu dienen“ bemerkt wird: „Arm und Herz für „mich“ mit Leib und Seele (Distribution = Zerlegung und Synekdoche = Vertauschung des Ganzen mit dem Teile zugleich)“, so ist diese Erklärung, abgesehen von der unglücklichen Fassung, sicherlich nicht geeignet das Gefühl für die Dignität dieser Wendung zu schärfen, da es doch viel eher darauf ankäme zu zeigen, weshalb hier gerade die Ausdrücke „Arm“ und „Herz“ gewählt sind, und mindestens ebenso befremdlich ist die Anmerkung zu IV 118, die da lautet: „im innersten Busen ist eine lateinische Ausdrucksweise statt: im Innern des Busens. So denke man auch im Grunde des Herzens für im tiefsten Herzen S. 122.“ Will der Hsgb. etwa auch Iphigeniens

Digitized by Google

Ausspruch: „Ich habe Dir mein tiefstes Herz entdeckt“ mit der nämlichen, sinnreichen Glosse versehen? Zu den Worten des Richters ferner (VI 10): „Denn wer leugnet es wohl“, — „daſs hoch sich das Herz ihm erhoben, ihm die freiere Brust mit reineren Pulsen geschlagen“, wird unter dem Texte bemerkt: „freiere Brust geschlagen für: die Brust hat freier geschlagen“, als ob nicht die von Goethe gewählte Wendung anders gedacht und empfunden wäre als die Umschreibung unseres Interpreten. Vollends abstoſsend aber wirkt die Note zu VI 31, wo die „munteren Bäume der Freiheit“ als die „munter machenden, ermunternden“ erklärt werden, wobei denn wieder, da das Ding doch einen Namen haben muſs, der vielsagende Ausdruck Metonymie als Vertauschung von Ursache und Wirkung herbeigeholt wird. Das alles sind Erbstücke aus der schulmäſsigen Rhetorik des Altertums, die auch in die Erklärung der alten Klassiker übergegangen sind und hier bis zu einem gewissen Grade ihre Berechtigung haben mögen. Von der Erklärung der modernen Dichter sollten sie möglichst fern gehalten werden. Denn diese mechanische, ich möchte fast sagen kaltsinnige Betrachtungsweise stumpft den Sinn für die Eigenheiten des poetischen Vortrages weit eher ab, als daſs sie ihn schärft und anregt. In dem letzterwähnten Falle z. B. wäre anstatt jener spitzfindig-scholastischen Deutung zu sagen, daſs der Dichter die Gegenstände anders anschaut als der gemeine Menschenverstand, daſs er auch das Leblose zu beseelen weiſs und dieser Auffassung Ausdruck verleiht durch das Wort. Daſs dies denn doch die Hauptsache ist, scheint auch der Hsgb. zu fühlen, wenn er zu VI 79: „Die wilde Begierde dringt mit Gewalt auf das Weib und wandelt die Lust in Entsetzen“ bemerkt: „hier steht die Eigenschaft für die Person (Metonymie), man kann übrigens wilde Begierde auch als Personifikation auffassen“. Natürlich ist es Personifikation, oder deutlicher gesagt: anstatt des abstrakten Begriffes schiebt sich vor die Seele des Dichters das Bild wilder auf das Weib losstürzender Feinde, während zugleich durch die Wahl des Abstraktums die charakteristische Eigenschaft des wütenden Haufens hervorgekehrt und hell beleuchtet wird. So wird der Ausdruck plastisch und bedeutsam zugleich. Er würde das Plastische einbüſsen, wenn es etwa nach gewöhnlicher Weise hieſse: die Begierde treibt die Feinde an auf das Weib einzudringen, und das Charakteristisch-Bedeutsame verlieren, wenn gesagt würde: der begierige Haufe dringt auf das Weib ein. So etwa, dünkt mich, müſste man den dichterischen Ausdruck erläutern, wenn man wirklich seiner eigentlichen Kraft und Bedeutung beikommen will. Mit einem leeren Schematismus und einer starren Terminologie ist nicht viel gewonnen. Und so sollte man auch bei der Erklärung der Alten verfahren. Was fruchtet es viel, um dies eine noch zu sagen, Wendungen wie pallida mors oder vitiosa cura zu erklären, indem man bemerkt, daſs der Tod bleich macht, daſs die Sorge den

Digitized by Google

Menschen entstellt und daſs somit vom Dichter die von beiden Begriffen gewirkten Attribute auf die wirkende Ursache übertragen werden? Das Wesentliche an der Sache ist doch dies, daſs bei dem Satze „pallida mors aequo pulsat pede pauperum tabernas regumque turris“ anstatt der Vorstellung des Todes das Gespenst eines Toten sich einstellt und daſs bei dem scandit aeratas vitiosa navis cura das kummervolle Antlitz eines abgehärmten Menschenkindes vor das geistige Auge des Lesers tritt.

Kommen wir nach dieser Abschweifung zur Sache zurück, so ist noch hinzuzufügen, daſs, abgesehen von den eben erhobenen Bedenken, die erklärenden Anmerkungen in knappster Weise das zum Verständnis der Dichtung etwa Erforderliche beibringen, was ein besonderes Lob nicht zu bedeuten braucht, da nach den zahlreichen und teilweise gründlichen Vorarbeiten der Erklärer von Goethes Hermann und Dorothea nicht erst lange zu suchen, sondern nur noch zu wählen hat. Aber manchmal will es scheinen, daſs der Standpunkt, den unser Hsgb. eingenommen hat, ein wenig zu niedrig ist, selbst wenn man sich als Publikum nicht nur Schüler von Lateinschulen denkt. Ausdrücke wie Kattun, heischen, Gemeine, Knaster, einen Korb bekommen, müſsten doch wohl jedem geläufig sein, der an die Lektüre Goethescher Dichtungen auch nur zu denken wagt. Andererseits sollte das Beiwort „geflügelt“ zu V 108 nicht bloſs mit „rasch“ kurzweg umschrieben, sondern wirklich erklärt und auf seinen Ursprung zurückgeführt werden. Wenn ferner in der Note zu II 217 „und Du immer der unterste saſsest“ bemerkt wird: „nach immer ist das prädikative als zu denken“, so dient das zu nichts anderem, als zur Verdunkelung des Sprachgefühls; und die Anmerkung zu II 259: „die Anrede Er war früher gegenüber Niedrigerstehenden allgemein“ enthält eine ungenaue, ja unrichtige Behauptung, wie man, wenn nicht anders woher, beispielsweise aus Lessings Minna von Barnhelm zur Genüge ersehen kann.

Karlsruhe. F. Kuntze.

Lexicon Caesarianum. Confecit H. Meusel. Vol. I. 1887. VIII S. u. 1544 Sp.; Vol. II. 1893. XI S. u. 2430 Sp.; dazu S. a—n, u. Tabula Coniecturarum S. 1—94. 45 M. Als Sonderabdruck der Tabula erschien:
Coniecturae Caesarianae. Collegit H. Meusel. 1893. XVII u. 132 S. 8. 4 M.
C. Julii Caesaris Belli Gallici libri VII. A. Hirtii liber VIII. Recensuit, apparatu critico instruxit Henricus Meusel. 1894. XII u. 261 S. 8. 4 M.
C. Julii Caesaris Belli Gallici libri VII. A. Hirtii liber VIII. Für den Schulgebrauch herausgegeben von H. Meusel. Mit einem Anhang: Das römische Kriegswesen zu Cäsars Zeit von R. Schneider. 1894. XV u. 238 S. 8. Geb. 1,25 M.
Sämtliche vier Werke erschienen in Berlin im Verlag von W. Weber.

Meusels Lexicon Caesarianum hat überall die verdiente Anerkennung gefunden. Den ausgesprochenen Urteilen etwas Wesent-

Digitized by Google

liches hinzuzufügen ist kaum möglich. Daher werde ich mich bei der Besprechung des zweiten Bandes auf Einzelheiten beschränken, indem ich im übrigen auf R. Schneiders Kritiken in den Jahresberichten des philologischen Vereins zu Berlin und auf meine Anzeigen des ersten Bandes in dieser Zeitschrift verweise.

Versprochenermaſsen hat der Verfasser seinem Lexikon zum Beschluſs eine Tabula coniecturarum auf 93 Seiten beigegeben. Sie beruht, wie das Lexikon auf dem Studium von mehr als 3000 Schriften; der Verfasser hat zu seinem Zweck die ganze Cäsar-Litteratur von den ältesten Ausgaben an bis zum Ende des Jahres 1891 hin durchforscht; einen groſsen Teil dieser Litteratur hat er Seite III—X der Vorrede verzeichnet. Spärlicher beim gallischen Krieg, reichlich beim Bürgerkrieg sind den Konjekturen der Gelehrten an den betreffenden Stellen die handschriftlichen Lesarten von Bedeutung hinzugefügt worden. Die Vergleichung des Codex Ashburnhamianus in Florenz und eines Teiles des ältesten Laurentianus (pl. 68, 8) hat den Verfasser gelehrt, daſs nicht wenige Laa. der ältesten Ausgaben, welche bis dahin nur aus jüngeren Hss. bekannt waren, dennoch echt oder wenigstens beachtenswert sind. Es ist eine Lust, Cäsarstudien unter Benutzung dieses Lexikons, welches alle Stellen in extenso bietet, und dieser Tabula anzustellen, um so mehr, als die Korrektheit und Zuverlässigkeit des Werkes die gleiche geblieben ist. Meusel selbst hat zum Schluſs des Lexikons auf Seite a—n und hinter der Tabula auf Seite 94 mit der gröſsten Gewissenhaftigkeit Corrigenda et Addenda hinzugefügt. In den Addenda sind insbesonders noch Litteraturangaben über sachliche Gegenstände gemacht, die in den beiden (Seite I der Vorrede zum 2. Band angeführten) ausgezeichneten bibliographischen Werken der Franzosen Ruelle und de Lasteyrie und Lefèvre-Pontalis nicht enthalten sind. Zu den vom Verfasser gegebenen Corrigenda fand ich nur folgendes wenige hinzuzusetzen: Durch die Angabe in der Tabula zu b. Gall. VII 73, 1 „*deminutis nostris* ⟨*iis*⟩ *copiis*: Nitsche“ ist das Lex. II Sp. 1450 Mitte gedruckte „*deminutis* . . . *progred.* del. Nitsche“ berichtigt worden; desgleichen wird durch die Angabe der Tabula zu b. civ. 3, 61, 2 „*vulgo* (*vero*?) del. Vielh.; *universi* del. . . . Ciacc.“ die Mitteilung Lex. II Sp. 2353 Mitte richtig gestellt. — Lex. II Sp. 1613 unter (*quom* ist zum Schluſs die entsprechende Endklammer vergessen. — In der Tabula zu 1, 61, 4, gegen Ende des §, ist das Zeichen ¶ ausgefallen vor *castra muniuntur*. — Ebendort zu 3, 72, 1: für diese 1 setze 2.

Im Lexikon hat Meusel alles, was man billigerweise von dem Verfasser eines derartigen Werkes erwarten kann, nach allen Seiten hin geleistet, wie früher schon ausführlich dargethan ist. Ja er hat mehr gethan, indem er wiederholt auf gewisse Eigentümlichkeiten Cäsars aufmerksam macht; anderes Derartige aus den bereiten Schätzen selbst zu entnehmen hat er dem Leser überlassen.

Digitized by Google

Besonders für das Studium der Partikeln, für das bisher noch nichts Ausreichendes gethan war, ist sein Werk von grofser Bedeutung. Zum Beleg für das Gesagte will ich der alphabetischen Reihenfolge der Artikel nachgeben und auf Einzelnes hinweisen.

Idem steht bei Cäsar stets voran, wie sich aus den angeführten Stellen ergiebt. — Der Plural *illi* wird häufig für *adversarii, hostes* gebraucht; ferner wird das Pronomen in der or. obl. für *tu, vos, vester* der direkten Rede angewandt. — Unter *immanis* wird angemerkt, dafs, nach der handschriftlichen Überlieferung zu urteilen, Cäsar wahrscheinlich *inmanis, inmitto, inmortalis, inmunis* u. s. w. geschrieben habe; unter *impar* ist angegeben, dafs er wahrscheinlich geschrieben habe: *imperator, imperitus, impius, improbare*, dagegen *inpulsu* und *inpune*; sonst wechseln *inp-* und *imp-*. — Die Stellung von *in* variiert bei der Verbindung von Substantiv und Attribut, aber weitaus überwiegend wird *in* vorangestelt; nur *quam in partem* scheint Cäsar immer gesagt zu haben, und der Ablativ des Relativs steht stets vor *in*. (Bei andern Präpositionen finden sich entsprechende Bemerkungen.) — *Intervallum* bezieht sich bei Cäsar immer auf den Raum, nicht auf die Zeit. — Er gebraucht als Pluralformen *ii* und *iis*. Welche Arbeit hat übrigens dieser Riesenartikel *is* erfordert, der die Sp. 240—346 umfafst und bis in das Kleinste scharf gegliedert ist! — Unter *iubere* werden Sp. 383 die Stellen zusammengestellt, wo das Subjekt beim Infinitiv zu ergänzen ist. — *Jumentum* gebraucht Cäsar immer im Plural. — Er stellt *lacus Lemannus*, wie *flumen Rhodanus, mons Jura*; vgl. *oppidum, mare*. — Sp. 430 werden die *legati* Cäsars, des Pompeius u. s. w. aufgezählt; unter *praefecti* werden die verschiedenen Arten dieser Beamten gesondert; Sp. 449 werden die Legionen nach ihren Ziffern aufgeführt. — Cäsar gebraucht *licuit*, nicht *licitum est*. — Der Plural *loci* kommt nicht bei ihm vor; auch der Plural *loca* findet sich bei ihm nicht im übertragenen Gebrauch (Sp. 493); Sp. 479 werden die verschiedenen Verwendungen des Ablativs vorgeführt, darunter der Ablativus loci; *in loco* folgt Sp. 487; endlich Sp. 492 werden die Adjektive aufgezählt, welche mit dem Wort verbunden werden. — Interessant sind die Artikel *longus* und *longe*, welche dem Gebrauch dieser Wörter nach allen Verzweigungen hin nachgehen. Dasselbe ist zu sagen von *iustus*. — Auch *mille* giebt einen Beweis erstaunlicher Akribie; den Beschlufs bilden lehrreiche Zusammenstellungen: *milia* gebraucht = *milia passuum* oder *hominum* oder *sestertium*; sodann die Verbindungen *milia armatorum* u. s. w., *milia armata* u. s. w.: darauf zusammengestellt *duo milia* u. s. w., *singula m.* u. s. w. endlich *milia . . perterriti*. — *Modo* findet sich bei Cäsar nicht selten, wo es Cicero weglassen würde (darunter auch *unus modo*, vgl. Sp. 2365 und *unus omnino*; anders steht es mit *unum . . tantum* 3, 19, 1). Wie es mit der Überlieferung von *non modo* (*non*) bei Cäsar bestellt ist, lehrt ein Blick. *Quo modo* gebraucht Cäsar nicht, dagegen *quem ad modum*. Zum Schlufs merkt

Digitized by Google

Meusel an, daſs *non tantum* (*sed etiam*) sich bei Cäsar nicht findet. *Multitudo* erscheint Sp. 652 einigemal *κατὰ σύνεσιν* konstruiert. *Namque* steht wohl nur vor Vokalen. — *Nanciscor* gebraucht Cäsar, abgesehen von zwei Stellen, immer nur im Participium, welches meistens in der Form *nactus*, im b. civ. immer, überliefert ist. — Interessant ist die Bedeutungsentwicklung von *nasci* und *natura*; in vielen Beziehungen lehrreich der Artikel *navis*; instruktiv *novus* in seinen Verbindungen und *novitas*. — Einen wichtigen Teil bilden die Negationen von *ne* Sp. 717 bis *non nunquam* Sp. 812. Sp. 770: *neve* gebraucht Cäsar vor Vokalen, *neu* vor Konsonanten (bei *sive* und *seu* Sp. 1896 liegt die Sache nicht so einfach). *Nec* ist seltener als *neque* und dürfte nach den (Sp. 741—745) angegebenen Stellen von Cäsar vielleicht nie vor Vokalen gebraucht sein. Sp. 729 ff. u. 807 kann man das Verhältnis der Häufigkeit von *ne . . quidem*, *etiam . . non*, *quoque . . non* bequem überschauen. — Sp. 859 ff. erscheinen die verschiedenen Konstruktionen von *nuntiare* gesondert. — *Obtinere* ist klar geschieden nach seinen Bedeutungen: possidere, occupare, retinere; desgleichen *tenere*, bei welchem Verbum zum Schluſs noch Verbindungen mit den verschiedensten Wortklassen hinzukommen. — Die mannigfaltigen Konstruktionen von *occultare* sind übersichtlich geordnet; es wird auch übertragen gebraucht; dagegen nicht *abdere*. — Cäsar stellt immer *reliqui omnes*. — *Ora* kommt bei ihm nur vor in der Verbindung *ora maritima*, und zwar in dieser Stellung, mit nur einer Ausnahme. — *Parte*, *partibus* mit Attribut wird in verschiedenen Bedeutungen als Ablativus loci gebraucht: Sp. 997. 1000. 1003; daneben aber auch *in*: Sp. 999. 1001. 1004. Vgl. *regionibus* Sp. 1651. — *Priusquam* verbindet Cäsar immer mit dem Konjunktiv (Sp. 1206), während er *prius . . . quam* (Sp. 1204 in drei Beispielen) auch mit dem Indikativ setzt. — *Prohibere a re* = hindern nur zweimal (sonst mit bloſsem Ablativ); = defendere stets so (dreimal). — Die Präposition *prope* steht im Positiv und Komparativ stets mit dem Akkusativ; der Superlativ kommt nur einmal vor und zwar mit dem Dativ. Das Adjektiv *propinquus* steht mit dem Dativ; *proximus* gewöhnlich gleichfalls, aber zweimal mit dem Akkusativ. — Eine reichhaltige Fundgrube ist der gewaltige Artikel *que* Sp. 1319 bis 1432. Zunächst wird die Stellung der Partikel besprochen: es kommt sowohl *deque* vor als *de senatusque consulto* u. s. w. Cäsar hat auch nicht den Ausgang *commodioreque* vermieden. Darauf beginnt die Aufzählung der Beispiele mit der Verbindung einzelner Wörter durch *que* und steigt schlieſslich auf bis zur Verbindung ganzer Satzteile durch *atque—et—que—neque*. — Bald kommt wieder ein ungeheurer Artikel, das Relativ *qui, quae, quod*. Nach einer Litteraturangabe wird zuerst wieder über die Stellung gehandelt; darauf folgt von Sp. 1435 an die Gliederung bis in die letzte Einzelheit hinein. Für die Grammatik reichhaltig ist die Vereinigung der Stellen Sp. 1473. 1474. 1531, an denen das

Digitized by Google

Relativ auf vorangegangene Substantive verschiedenen Geschlechts bezogen wird. Sp. 1479 und 1534 handeln von *quod*, welches sich auf einen voranstehenden Satz bezieht. Sp. 1481 und 1507 enthalten Beispiele, in welchen das vorangehende Substantiv noch einmal wiederholt wird. Sp. 1457 ff. ist das Demonstrativ zu ergänzen. Sp. 1497 ff. folgen die Relativsätze mit dem Konjunktiv; Sp. 1507 ff. solche Sätze, in denen das Relativ gleichwertig einem Demonstrativum mit Konjunktion ist. Sp. 1529 und 1541 stehen Konstruktionen *κατὰ σύνεσιν*. Sp. 1536 erscheint *quod si* u. s. w.; hier ist nicht unterschieden, ob *quod* für sich als Pronomen zu fassen oder mit der folgenden Konjunktion zusammenzunehmen ist. Den Beschluſs bildet Sp. 1540 *qui . . et quem* u. s. w.; *qui tamen* u. s. w. Darauf folgen Sp. 1541 *qud* und *quo* in ihren verschiedenen Bedeutungen und Verbindungen. — Nunmehr kommt Sp. 1547 ff. das Interrogativ *qui, quae, quod* und Sp. 1569 ff. *quis, quid*, wozu Sp. 1573 noch *quo* gefügt wird. — Dazwischen Sp. 1550 ff. das Indefinitum *qui(s), qua(e), quŏd*, dann Sp. 1573 ff. *quis, quid*, wozu Sp. 1577 gleichfalls *quo* kommt. — Die Konjunktion *quod* ist Sp. 1584 ff. behandelt: sie ist zunächst = „daſs"; Sp. 1588 = „was das anbetrifft"; Sp. 1589—1612 = „weil" (*quia* erscheint nur einmal an einer schlecht überlieferten Stelle). — Was die übrigen mit *q* beginnenden Wörter betrifft, so mag nur noch auf *quisque* Sp. 1578—1583 hingewiesen sein (*unusquisque* erscheint nur einmal: Sp. 2367). — Cäsar hat vielleicht alle Formen von *reperire* mit *pp* geschrieben und vielleicht *reverti* durchweg, auch im Pf., als Deponens gebraucht. — Ein umfangreicher Artikel ist wieder *res* Sp. 1701—1725, wozu noch *res publica* Sp. 1732 bis 1734 kommt. — Von welcher Wichtigkeit für die Grammatik *si* Sp. 1847—1864 und *nisi* Sp. 776—778 sind, bedarf keiner Auseinandersetzung. — Über *sui* — *se* handeln Sp. 1958—2001. Zuerst wird *sese* besprochen Sp. 1958—1961; Cäsar gebraucht es nur als Akkusativ. Darauf folgt *se* bezüglich auf denselben Satz, dann (Sp. 1970 ff.) bezüglich auf den übergeordneten; sodann die übrigen Kasus; endlich folgt Sp. 1999 ein Abschnitt: pronomen pertinet ad alium casum. — *Suus* nimmt Sp. 2073—2101 ein. — Aus dem Artikel *sum* Sp. 2003—2046 kann viel Material für die Grammatik entnommen werden. Bis Sp. 2016 sind zusammengestellt *fore* und *futurum* (*esse*) (*ut*); Sp. 2021 erscheinen Verbindungen wie *consuetudo est ut*, Sp. 2042 *esse* mit dem Gen. und Abl. qualitatis, Sp. 2043 *esse auxilio* u. s. w. — Zur Bedeutungsentwicklung von *summa* Sp. 2046 vergleiche man noch *summa res* Sp. 2063. *Superior*, von der Zeit gebraucht, wird bei Cäsar immer vor das Substantiv gestellt. — Zum Schluſs sei nur noch hingewiesen auf die Gliederung der Bedeutungen von *terra, tradere, voluntas*, vor allem von *ut*, und auf die Konstruktionen dieser Partikel und des Verbums *volo*.

Was Jakob Grimm von seinem deutschen Wörterbuch erhoffte,

Digitized by Google

daſs die Lektüre ausgewählter Artikel eine Quelle des Genusses und der Belehrung für die Leser sein würde, das dürfte, wenngleich für ein weit kleineres Publikum, auch von Meusels Lexikon gelten. Beim Studium gewisser Wörter tritt einem auf das lebhafteste Cäsars Denkweise entgegen, die sich in seiner Sprache bald unwillkürlich, bald in mehr berechneter Weise wiederspiegelt. Ich möchte nur auf weniges hinweisen. Das religiöse Gebiet wird in seinen Schriften nur gelegentlich gestreift; aber doch ist leicht zu erkennen: für seine Person spricht er fast nur von der unberechenbaren Macht der *fortuna*, oder er hält mit dem Urteil zurück, wie I 12, 6 *sive casu sive consilio deorum*; in den Reden an die Soldaten und an andere nennt er die unsterblichen Götter; die einzelnen Götter erwähnt er, wenn es sich um bestimmte Heiligtümer handelt. Der volkstümlichen Wendung *paratos prope aequo Marte ad dimicandum* bedient er sich einmal VII 19, 3, wie auch Hirtius VIII 19, 2 *pari Marte proelium inire* sagt. Wir werden uns nicht zu sehr wundern, wenn von *auspicia* bei der Heeresleitung nicht geredet wird; dagegen wird der Hinweis auf Wunder zu Ungunsten seiner Gegner nicht verschmäht. — Eine grösere Rolle spielt das Politische in seinen Schriften. Welche Gedanken und Vorstellungen Cäsar mit dem römischen Staatsganzen verband und verbunden wissen wollte, lehrt schon die Lektüre der Artikel *populus Romanus* und *respublica*, um nur diese zu erwähnen. Lebhaftes Zeugnis für das Gefühl der Zusammengehörigkeit des herrschenden römischen Volkes legt die Unzahl Beispiele des Ausdrucks *noster, nostri* Sp. 814—833 ab, besonders vom Heere angewandt, und zwar so vorwiegend, daſs dagegen sogar der Ausdruck *Romanus* zurücktritt. — Den gröſsten Raum nimmt selbstverständlich in den beiden Schriften Krieg und Heerwesen ein. In den von ihm gewählten Worten selbst spricht sich aus, wie Cäsars logischer, scharfer, überragender Verstand und sein energischer Wille durchaus die Richtung giebt, wie die Untergebenen, Soldaten wie Unterthanen, sich strikt unterzuordnen und ihren Dienst genau zu thun haben, und wie ein lebhaftes Ehrgefühl im Heere wach gehalten wird. So erscheinen bemerkenswert häufig die Wörter *necessarius, -o, necesse, -itas*; *ratio*; *proponere, propositum*; *ordo*; *officium*; *promptus, diligens, -ter, -tia* und das Gegenteil *indiligens*; ferner *insolens, -ter, -tia, insolitus*; *honos, dedecus, ignominia*; *locus*.

Durch Meusels Lexikon werden wir ferner in den Stand gesetzt, Cäsars vielgerühmte elegantia und emendata locutio, seinen delectus verborum und purus sermo, den Schmuck seiner Geschichtsschreibung und die Grundlage seiner Beredsamkeit (Cic. Brut. § 252—262; Suet. Cäs. 55; Quintil. X 1, 114; Hirtius b. Gall. VIII prooem.) näher zu erkennen. Da Cäsars Ausdruck durchaus sachlich ist und er alle Übertreibung und Überschwänglichkeit wie auch alles Ungewöhnliche meidet, so finden sich ebenso wenig veraltete wie niedere Ausdrücke und selten Worte des hohen red-

Digitized by Google

nerischen Stils bei ihm. Scharf bezeichnende Ausdrücke und die genauer bestimmenden Komposita liebt er vor den allgemeineren, vagen und vor den Simplicia, da ihm bestimmte Verhältnisse, Personen, Zeiten, Gegenstände stets vorschweben. Allerdings von vielen Wörtern können wir nur den Thatbestand feststellen, dafs sie Cäsar nicht anwendet, ohne dafs wir zu den Gründen der Erscheinung dringen können, zumal wir sehen, wie er offenbar gewisse Wörter vermeidet, die er für seinen Gegenstand sehr wohl hätte gebrauchen können. Er bedient sich nicht der starken Ausdrücke *flagitium, probrum* und der hiervon abgeleiteten Wörter; nicht einmal *perfectus* als Adjektiv wendet er an, und doch *summus*, andererseits wieder nicht *supremus*. Nur einmal findet sich *praeclare* von ihm gesagt bei Cicero in dessen Brutus. Wohl gebraucht er *praestare*, aber nicht *praestans, praestabilis, praestantia*. Er vermeidet *rabies, -idus*, auch Ciceros Lieblingswörter *refrenare* und *redundare* als übermäfsige. *Maestus* hat er nur einmal; sonst nichts von diesem Stamm. Vom veralteten *reri* hat er nur die Formel *pro rata parte*. Er sagt *defessus* und *defatigare*, aber nicht *fessus* und *fatigare*; *monstrare* steht nur einmal in der Handschriftklasse *β* V 1, 2, aber auch hier ist *demonstrare* das Echte. Er hat häufig *desistere*, aber nur einmal *desinere* und niemals *sinere* (nur in *α* erscheint es IV 2, 26, aber *β* hat auch hier *patiuntur*, und die Stelle wird von Paul verdächtigt). Nur einmal gebraucht Cäsar *locare*, und wie häufig *collocare*! Während er die meisten Komposita von *ruere* anwendet, hat er das Simplex nicht. Merkwürdigerweise hat er auch *suadere* nicht, um so häufiger *persuadere*. Es wird nicht auffällig erscheinen, wenn *proeliari* bei ihm seltener ist als *pugnare*; dagegen aber doch wohl, dafs er *pugna* nur selten mit Adjektiven verbindet (S. 1292), während er es häufig mit *proelium* thut (Sp. 1236). Er gebraucht *labor, difficultas, negotium*, aber nicht *molestia*, noch *moliri*, einmal nur *moleste*. Es finden sich nicht bei ihm *atrox, clades, strenuus, hibernacula* (wenn man absieht von *α* II 35, 3), vielmehr immer *hiberna*; wohl *polliceri*, aber nie *promittere* in der Bedeutung „versprechen"; wohl *interficio*, aber nicht *interimo*, auch nicht *trucidare*; wohl *argumentum*, aber nicht *arguere* und dessen Komposita; wohl *sanus*, aber nicht *insanus*, auch nicht *sane*; *valde* nur einmal in einem Briefe an Cicero, *validus* gar nicht. *Metus* erscheint häufig, aber niemals *metuere*, einmal *praemetuens*. Er gebraucht wohl *reprehendere*, aber nicht *vituperare*, und wieder *vitium* ziemlich häufig. Er verwendet *inquit*, aber nicht *ait*, auch nicht *narrare*. In seinem Wortschatz erscheinen nicht *quire, nequire, nequitia, nescire, nescius*; nicht *refutare, reputare, reparare*; auch nicht so gewöhnliche Wörter wie *apparere, incohare, incola, spernere, praeditus, vilis, vanus*, auch nicht *evanescere*. *Plus* mit folgender Zahl steht nur einmal (II Sp. 662), sonst nimmt er *amplius*. Nur zweimal hat er *quam ob rem*, etwas häufiger *qua re*, nicht selten *cur*. Er gebraucht

Digitized by Google

quivis, einmal auch *quantusvis,* aber nicht *quilibet.* Es findet sich nicht *denuo,* wohl aber *redintegrare, rebellionem facere* u. a. Er hat nicht die Formeln *haud scio, dubito an* und überhaupt nur einmal *haud* V 54, 5: *haud scio mirandumne sit. Quondam* und *olim* kommen bei ihm nicht vor, auch *aliquando* nicht in der Bedeutung „einst“, sondern dieses nur dreimal in der Bedeutung „endlich einmal“. Es findet sich nicht *verum* als Adverb, ferner nicht *mox.* Nur einmal steht *igitur*; wie häufig dagegen *itaque* und *ita*! Er gebraucht *etsi* und *tametsi,* auch einmal *quamvis,* aber nicht *etiamsi,* auch nicht *quamquam*; *tamquam* hat er nur einmal (bei Gellius).

Vielleicht ist dem einen oder andern Leser die Vervollständigung dieser Liste von Cäsar selten oder gar nicht gebrauchter Wörter erwünscht, und zwar solcher, die er seinen Stoffen nach hätte anwenden können; wenigstens sind derartige Wünsche wiederholt geäufsert worden, die ja Meusel in seinem Lexicon nicht befriedigen konnte. Ich habe mir noch angemerkt: es findet sich nicht *abalienare* (wohl aber *alien-*), nicht *aberrare, abhinc, absolvere, acclamare* (auch nicht *clamare* und *excla-*, wohl aber *clamitare* und *clamor*), nicht *acumen* (wohl aber *acutus,* indes nur sinnlich), nicht *adfluere,* einmal *adipiscor*; nicht *adminiculum, adponere, adsequi* (aber wohl *cons-*), nicht *adseverare, aegrotus, aegritudo* (wohl aber *aeger*), nicht *aemulus, -ari, aeneus, aer, aerumna, aevum, agitare, -atio, alibi, alicunde, alligare, alloqui* (aber wohl *coll-*), nicht *ambigere, ambitio* (einmal *ambitus*), nicht *amovere, anquirere, antecellere, anxius, arare* u. s. w., *asportare, adstringere, astutus, ater, attentus* (aber wohl *int-*), nicht *attrahere, attrectare, avellere, aversari* (aber wohl *avertere* und *aversus*), nicht *auferre* (oder höchstens einmal), nicht *avidus, avius, avocare, avolare, auscultare, beatus, belua, bestia, benignus* (aber wohl *benevolentia*), nicht *bibere, blandus* u. s. w., *bracae, calidus, caritas* (aber wohl *carus*), nicht *celeber* (aber wohl *concelebrare*), nicht *celsus, cena, cicatrix, cervix, ciere* (wohl aber *citare* und das Adverb *cito*), nicht *coetus, cohibeo, comis, commercium, comere, compensare, compos, concupiscere, concutere, congregare, congruere, conivere, considerare,* auch nicht *contemplari* (aber einmal *considerate*), nicht *consociare, consors, construere, conticescere, contumax, conturbare* (auch nicht *turbare,* wohl aber *turbate, turba, turbidus, turbulentissimus, perturbare*), nicht das Adjektiv *conveniens* (aber wohl *convenire*), nicht *convivium, copulare* (einmal *copula*), nicht *corrigere, corroborare* (zweimal *robur*), nicht *crimen* (einmal *discrimen*), nicht *cruentus, debellare, debilis, decere, decus, decorus, indecorus* (zweimal *dedecus*), nicht *defungor* (einmal *fungi*), nicht *degere, degenerare, delenire, deliciae, demoliri, describere* (einmal *discr-*), nicht *desipere, destruere, detegere, devius, devorare, dilabi, dilacerare, dilucescit, dilucide, diluculum, dirus, discordia, discrepare, disertus, disiungere, dispertire, displicere, dissociare, distinguere, domare, dormire* (aber *somnus*), nicht *dulcis, educare, efferatus, effluere,*

Digitized by Google

effrenatus, effringere, (aber *ref-*), nicht *elegans, emendare, emergere, emolumentum, enervare, enitere, enodare, erudire* (ebensowenig *rudis*), nicht *esurire* (auch nicht *sitis* und *sitire*), nicht *evertere, evidens, exaggerare, excolere, excutere, exhibere, exilis* (aber wohl *exiguus*), nicht *exitium* (wohl aber *exitus*), nicht *exornare, exorare, expergefacere, expergisci, expers, expilare, explanare, exsanguis, exsecratus, exsolvere, exsultare, exsurgere, exsuscitare, extenuare, extollere, extraneus, extrinsecus, exturbare, fabula, facetus, facies, facundus* (auch nicht Cicero), *fastidium, fecundus* (wohl aber *ferax, fertilis, fructuosus*), nicht *fenus, fenum, ferox, festinare* (wohl aber *maturare* und *properare*), nicht *festus, -m, festivus, findere, flagrare,* nicht das Adjektiv *foedus,* nicht *fari, formido, frenum, fulcire, fulgere, fundus, -itus, generosus, gestare* (aber häufig *gerere*), nicht *gliscere, gnarus, gradus, gramen, haerere* (einmal *haesitare*), *hilaris, historia, ignarus, ignavus, illuc* (aber wohl *illo*), nicht *inlustrare* (aber wohl *inlustris*), nicht *imbuere, immemor* (aber *memor*), nicht *immensus* (β IV 2, 2 zweifelhaft), *immo, impertire, importunus* und *impotens* (wohl aber die Gegenteile *oportunus* und *potens*), nicht *inconstans, incultus, incuria, indoles, ineptus, infensus, infidus* (wohl aber *infidelis* und *perfidia*), nicht *infitiari, inflammare, informare, ingenium, -osus, ingenuus* (dagegen *liber*), nicht *inhibere, inhonestus, inhumanus, iniustus, inops* (aber wohl *inopia*), nicht *inservire* (wohl aber *servire*), nicht *insipere* (auch nicht *sapiens* u. s. w., einmal *sapere*), nicht *insultare, integritas* (aber wohl *integer*, doch niemals in moralischer Verwendung); nicht *intempestivus, intimus* (aber *interior*), nicht *intolerabilis* (aber *intoleranter*), nicht *inultus* (aber wohl *impune, -itas*), nicht *inundare, investigare, invisus* „verhafst“, *ira* (dafür *iracundia*), nicht *labefactare* (einmal *labefacio*, sinnlich), nicht *lascivia, lucrum, -ari, minitari* (einmal *minari*), nicht *misereri* (mehrmals aber *miserari*); vom Stamm *mitis* nichts weiter als einmal *mitissime*; nicht *oboedire* (aber *dicto audiens, obtemperare, parere*), nicht *obruere, obesse* (einmal *prodesse*), nicht *opinari* (nur einmal vermutet V 44, 11; häufig *opinio*), nicht *probus* (aber wohl *probare, improbus, improbare*), nicht *principium* (aber *princeps* .. *principatus*; auch *initium*), nicht *priscus* (aber *pristinus*); nur einmal das gewöhnliche Wort *privare*; nicht *procella* (aber wohl *tempestas*), nicht *prodigus, profundus, proles, promere* (auch nicht *expromere*, aber das Adjektiv *promptus*), nicht *prudens* (einmal *prudentia*), nicht *propitius, prorsus, prosperus, punire, questus, querela* (aber *querimonia* und *queri*); zwar *quies* und *quietus*, aber nicht *quiescere* und *requies*, aber wohl *requiescere* (man sieht, wie der Zufall spielt); nicht *quippe, rapere* (wohl aber *rapidus, -itas, rapina, raptim*), nicht *rēfert, retro*, auch nicht *rursus* in der Bedeutung „rückwärts“, nicht *revereri, ridere, rigere, rite, scrutari, securus, secus* (aber *setius*) nicht *segregare, sempiternus* (aber *semper, aeternus, perpetuus*), nicht *sensim* (aber wohl *sentire* und *paulatim*), nicht *simplex*; zwar *situs* als Substantiv, aber nicht als Adjektiv; nicht

Digitized by Google

sobrius (auch nicht *ebrius*), *subtilis, superstes, superstitio, taedet, transfuga, -ere, transigere, umus* (einmal *umidus*), nicht *unda, urere, utique, vibrare, vigere, volvere* (aber wohl *involvere*).

Um von dieser langwierigen Aufzählung auszuruhen und zu den übrigen Werken Meusels überzulenken, möchte ich auf ein eigentümliches Zusammentreffen in Cäsars gallischem und seinem Bürgerkriege aufmerksam machen. Während er wiederholt in jenem Werke von den Erfolgen berichtet, die ihm seine von ihm eingerichtete germanische Söldnertruppe verschafft hat (vgl. Meusels Lex. unter *Germani*), ist auffälligerweise im Bürgerkriege nur einmal 1, 83, 5 von ihr die Rede; dagegen erwähnt er die Truppe der *antesignani*, die ja erst nachher von ihm eingerichtet sein mag, niemals im gall. Kr., aber wiederholt im b. civ.: 1, 43, 3. 44, 5. 57, 1, darauf 3, 75, 5. 84, 3 ff.; und zwar heiſst es 1, 57, 1 *electos ex omnibus legionibus fortissimos viros, antesignanos, centuriones* (gerade die letzten beiden Worte will Paul tilgen); und 3, 84, 3: *superius . . institutum . . servabat, ut . . adulescentes atque expeditos ex antesignanis electos mutatis ad pernicitatem armis inter equites proeliari iuberet, qui cotidiana consuetudine usum quoque eius generis proeliorum perciperent* (ich vermute *perceperant*); dann giebt er ein Beispiel von ihren Erfolgen bei dieser gemischten Kampfweise: 1000 Reiter halten in einem Kampfe vor der Entscheidungsschlacht bei Pharsalus dem Angriff von 7000 Pompejanern stand, ein Zahlenverhältnis, welches an das im b. Gall. IV 12, 1 erinnert: 800 Reiter der Usipeter und Tencterer werfen 5000 gallische Reiter, die auf Cäsars Seite standen, in die Flucht. Nun ist jene Kampfweise, die Cäsar 3, 84, 3 erwähnt, identisch mit der b. Gall. VII 65, 4 von den Germanen geübten, die Cäsar, Reiter und Fuſsvolk, in Sold nahm: *trans Rhenum in Germaniam mittit . . equitesque . . arcessit et levis armaturae pedites, qui inter eos proeliari consuerant.* (Diese Stelle ist heranzuziehen zum Verständnis der eben erwähnten b. civ. 1, 83, 5: *Caesar Germanos levis armaturae equitumque partem flumen traicit.* Diese Truppen waren auch offenbar b. Gall. VIII 36, 2 mit verwandt, da es dort heiſst: *equitatum omnem Germanosque pedites, summae velocitatis homines.* Dieselbe Kampfweise hatte schon Cäsar unter den Leuten des Ariovist angetroffen I 48, 4—7; übrigens hatte auch der Gallier Vercingetorix VII 18, 1 eine derartige gallische Truppe. Beispiele solcher aus anderen Völkern führt Ihne an in seiner römischen Geschichte VII S. 63 f., A. 6 nach Schambach, Die Reiterei bei Cäsar, Progr. v. Mühlhausen i. Th. 1881.)

Nun erzählt Florus IV 2 von der Schlacht bei Pharsalus: *Cum Pompeius adeo equitum copia abundaret, ut facile circumventurus sibi Caesarem videretur, circumventus ipse est. nam cum diu aequo Marte contenderent iussuque Pompei fusus a cornu erupisset equitatus, repente hinc* (von der gegenüberstehenden Seite aus) *signo dato Germanorum cohortes tantum in effusos equites*

Digitized by Google

fecere impetum, ut illi esse pedites, hi venire in equis viderentur. hanc stragem fugientis equitatus levis armaturae ruina comitata est. Danach müssen germanische Fuſsgänger hier gemeint sein; dagegen nach Cäsars b. civ. 3, 84, 3 könnten eher die Reiter Germanen sein, und die *antesignani* müssen römische Legionssoldaten sein, wenn b. civ. 1, 57, 1 richtig überliefert ist. Ihne sagt daher an der erwähnten Stelle (nach Anführung der wichtigsten oben von mir vorgelegten Stellen): „Wahrscheinlich waren also die so durch leichtes Fuſsvolk verstärkten Reiter bei Pharsalus Germanen, obgleich Cäsar es nicht erwähnt". Doch mit Florus stimmt der (von Ihne übersehene, aber von Dübner in seiner Ausgabe von Cäsars Bürgerkrieg S. 405f. angeführte) Scholiast zu Lucan VII 365, welcher über die Schlacht bei Pharsalus sich auf Julius Celsus als Gewährsmann mit den Worten beruft: *sicut Celsus dicit, Pompeius cogitavit intercludere exercitum Caesaris cum equitatu, quo longe plus praevalebat. sed Caesar hoc praecogitavit et evitavit*; *nam posuit Germanos, pedites magnos et velocissimos, in medio inter equitatum suum et aciem militum*; *et hi fuerunt causa victoriae*, *quia sustinuerunt viriliter impetum equitatus Pompei. et illum in fugam posuit*, *unde nihil cogitavit Pompeius.* Diese Worte stammen nicht aus Caes. b. c. 3,93, wie Weber in seiner Lucan-Ausgabe III S. 544 (vgl. S. 813 b) meint. Denn Cäsar schreibt im vollsten Gegensatz dazu den pharsalischen Sieg vielmehr seiner Einrichtung einer 4. acies zu, gebildet durch Kohorten, die er den Legionen der 3. acies entnahm, also römischen Soldaten: 3, 89, 3. 93, 4—6. 94, 3. 4. Dagegen läſst er seine Reiterei (unter der sich doch wohl auch die sonst so tüchtige germanische befunden hat) dem Angriffe der Pompejanischen nicht Stand halten, 3, 93, 3, und der noch dicht vor der Entscheidungsschlacht so gerühmten Antesignanen gedenkt er gar nicht weiter. Dies ist doch gewiſs auffällig, zumal er so nachdrücklich den von ihm berechneten, Ausschlag gebenden Erfolg jener 4. acies an nicht weniger als drei Stellen herausstreicht; das sieht sehr wie Polemik gegen nicht erwähnte abweichende Darstellungen aus. Der Verdacht läſst sich kaum abweisen, daſs Cäsar den Anteil der Germanen im Bürgerkriege in seinem Werke möglichst herabgedrückt hat, weil er nicht Mitbürger durch Barbaren in seinem Dienste besiegt erscheinen lassen wollte; dagegen hat er ihr kriegerisches Verdienst in seinem Buche vom gallischen Kriege nicht geschmälert, zumal auch auf ihn als den Begründer dieser Truppe das gebührende Licht fiel (VII 13, 1 *laborantibus iam suis Germanos equites circiter CCCC submittit, quos ab initio secum habere instituerat*). Übrigens dürften die Antesignanen irgend welche engere Verbindung mit der germanischen Truppe gehabt haben; aber Genaueres wird sich wohl kaum ermitteln lassen. —

Auf der gewaltigen Grundlage seines Lexikons und seiner

Digitized by Google

Tabula coniecturarum, ferner auf Grund ausgedehnter und sorgfältigster Handschriftenvergleichung, auch einer beinabe vollendeten cäsarianischen Grammatik hat Meusel zunächt eine **kritische Ausgabe des gallischen Krieges** geliefert, bestimmt für die Mitforscher und die Lehrer. Auch zum Bürgerkriege und den übrigen unter Cäsars Namen gehenden Schriften hat er schon die besseren Manuskripte verglichen, und er gedenkt in einigen Jahren eine grofse kritische Gesamtausgabe Cäsars in aller Vollständigkeit zu veröffentlichen. In dieser kleineren Ausgabe des b. Gall. hat er sich mit dem Notwendigen begnügt. Zu Anfang der Vorrede giebt er eine Übersicht über die benutzten Hss. in Form eines Stammbaums; die angewandten Zeichen finden S. XI derselben ihre Erklärung. Bisher hatte man noch keine Ausgabe, aus der neben der Handschriftenklasse *α* die Überlieferung in *β* mit genügender Sicherheit zu ersehen gewesen wäre; diesem Mangel hat Meusel abgeholfen, der mit R. Schneider die Unentbehrlichkeit auch dieser Klasse für die Kritik erkannt und nachgewiesen hat. Von der Klasse *α* hat er den Ashburnhamianus verglichen; den Vaticanus hat er nachverglichen. Wie knapp auch der unter dem Texte beigegebene kritische Apparat ist, er enthält alles für die Textgestaltung Nötige; auch die nach Meusels Urteil richtigen oder doch wenigstens beachtenswerten Verbesserungsvorschläge der Gelehrten sind, jene in den Text gesetzt, diese unten eingefügt. Was nun das textkritische Verfahren betrifft, so suchte Meusel zunächst bei Verschiedenheit der beiden Handschriftenklassen den Sprachgebrauch Cäsars zu ermitteln; wo ihm dies nicht gelang, folgte er *α* als der treueren Überlieferung. Auch V 48, 5 verdiente die Orthographie in *α ammentum* den Vorzug, den ihr Meusel im Lexikon gegeben hatte. An vielen Stellen, wo die handschriftliche Überlieferung im Stich liefs, mufste zur Änderung geschritten werden; aber dabei hat Meusel vorsichtige Zurückhaltung geübt, auch was eigene Vorschläge betraf, von denen noch mancher zu den in der Tabula coniecturarum veröffentlichten hinzugekommen ist; der wichtigste von diesen ist: „VI 25—28 spuria iudicat Meusel“, was richtig sein dürfte. In der Note übrigens zu VII 64, Zeile 1. 2 ist nicht gesagt, wem die Konjektur *obsides . . . omnes*? angehört. VI 7, 6 ist *consulto,* eine Verbesserung Heckers, in den Text aufgenommen worden; dieses Wort würde also noch zu dem in Meusels Lexikon aufgespeicherten Sprachschatze Cäsars hinzukommen. Zu VI 42, 1 *ex statione et praesidio* bemerkt Meusel: „*ex statione* del. Hell.“; es soll wohl heifsen: *statione et*. Dem Prinzip der Analogie, dem Cäsar in einer besonderen Schrift seine Huldigung erwies, sind jetzt solche Ungleichheiten, wie sie bis dahin in den Ausgaben noch zu finden waren, gefallen: *circiter meridie,* die Dative *alterae* und *toto.* Vielleicht dürfte Meusel in einer gewifs bald zu erwartenden zweiten Ausgabe sich hier und da in der Kritik anders entscheiden; aber auf einzelne Fragen der Art will ich hier

Digitized by Google

nicht eingehen. Nur noch die Bemerkung, daſs die Interpunktion von dem Hsgb. sorgfältig nachgeprüft ist.

Die zu gleicher Zeit von Meusel veröffentlichte Schulausgabe entbehrt selbstverständlich der kritischen Noten; von kritischen Zeichen finden sich keine auſser einigen rechtwinkligen Klammern. Der Text ist derselbe wie der der kritischen Ausgabe; nur ist sie durch einige im Vorworte bezeichnete Änderungen durchaus dem Schulbedürfnisse angepaſst worden: übersetzen läſst sich alles, was sie bietet. Für den Schulzweck ist ferner zunächst eine Biographie Cäsars von Meusel beigegeben; dieser Aufsatz über „Leben und Schriften Cäsars“ giebt dem Schüler ein Bild von der Gröſse des Mannes, indem in einfachen groſsen Zügen seine Thaten vorgeführt werden. Aber, wenn man auch von seinem wiederholt rücksichtslosen und grausamen Verfahren gegen auswärtige Völker absehen will: „obwohl er . . . niemandem Unrecht gethan hatte“ (S. XII oben) möchte ich doch nicht sagen; lieber würde ich anführen, daſs der Mann, in dem Sulla mehr als einen Marius vermutet hatte, nachher im Gegensatze zu Sulla und Marius gegen seine Mitbürger den Grundsatz (Cäs. bei Cic. ad Att. IX 7 C 1) befolgte: *haec nova sit ratio vincendi, ut misericordia et liberalitate nos muniamus,* und daſs er nach menschlichem Ermessen gerade dadurch, während jene beiden Schreckensmänner eines natürlichen Todes starben, zu seiner Ermordung beitrug. Die bekannten Worte übrigens: *veni, vidi, vici* hat Cäsar nicht „an den Senat berichtet“, s. Drumann, Gesch. R., III S. 557f. Den Beschluſs der Einleitung bildet S. XII—XV eine Inhaltsangabe der einzelnen Bücher des b. Gall. in knappem Umfange. Beigegeben ist beiden Ausgaben eine die neueren Forschungen sorgfältig berücksichtigende, von Meusel neu entworfene Karte Galliens zur Zeit Cäsars, und ein genauer Index nominum, der nach den verschiedenen Zwecken der Ausgaben verschieden gestaltet ist. Nach der sonst üblichen Weise durfte hier bei Marcellus das Gentile Claudius nicht fehlen. Zum würdigen Schluſs hat R. Schneider einen bei aller Kürze trefflichen und auf der Höhe der Forschung stehenden, mit geeigneten Abbildungen versehenen Abriſs über das Kriegswesen Cäsars beigesteuert. S. 233 würde für „Fahnen“ besser „Feldzeichen“ zu sagen sein; S. 227f. konnte noch ein Wort über die übliche kurze Bezeichnung der Dimensionen von Wall und Graben hinzugefügt sein, unter Zugrundelegung etwa von V 42, 1 *vallo pedum X et fossa pedum XV*. Die äuſsere Ausstattung beider Ausgaben ist sehr gut.

Ich schlieſse mit der Hoffnung, daſs bald in ebenso vorzüglichen Ausgaben das b. civile folgen werde. Für die zweite Ausgabe des b. Gallicum stelle ich folgende Bemerkungen der Erwägung Meusels anheim; eingereiht habe ich, soweit sie einer näheren Begründung bedürftig erschienen, unter dem Zeichen * einige frühere Vorschläge von mir, die auf mündliche Mitteilung hin Meusel in der Tabula coniecturarum veröffentlicht hat.

Digitized by Google

I 6, 1 beschreibt Cäsar die beiden Wege, welche sich den Helvetiern zum Auswandern boten, im Imperfektum: *Erant omnino itinera duo: unum . . angustum . . ., mons autem altissimus impendebat . .*; *alterum . . expeditius*; darauf geht er in das Präsens über: *propterea quod inter fines Helvetiorum et Allobrogum, qui nuper pacati erant, Rhodanus fluit isque non nullis locis vado transitur*; *extremum oppidum Allobrogum est proximumque Helvetiorum finibus Genava.* Ich möchte vermuten, daſs Cäsar hier wieder in das Imperfektum zurücklenkte: *ex eo oppido pons ad Helvetios pertine⟨ba⟩t. Allobrogibus sese vel persuasuros . . existimabant vel* u. s. w., wenn ich seine sonstige Erzählungsweise derartiger topographischer Angaben bei militärischen Plänen und Operationen vergleiche: I 7, 2 von derselben Brücke *pontem, qui erat ad Genavam, iubet rescindi*, II 5, 5 *in eo flumine pons erat*; *ibi praesidium ponit*, 35, 3. VII 11, 6 *et quod oppidum Cenabum pons fluminis Ligeris contingebat, . . iubet.* Überall hier hat Cäsar dem Präsens, das er hätte setzen können, das Imperfektum vorgezogen mit Rücksicht auf die erzählten Vorgänge der Vergangenheit.

I 13, 7 nahm Hotman an *aut* vor memoriam proderet Anstoſs und vermutete dafür *ac.* Mir scheint *aut memoriam proderet* die erklärende Randbemerkung eines Lesers zu sein zum vorhergehenden *nomen caperet.* (Übrigens folgt gleich *quod memoria teneret.*)

I 16, 5 ist statt des überlieferten *quorum* (nämlich *principum Haeduorum*) *magnam copiam* zu setzen *quorum magnum numerum. Copia* ist niemals schlechtweg = *multitudo,* sondern stets eine Menge, Fülle hilfreicher Mittel oder Personen; vgl. Meusels Lexikon Caes. I Sp. 741. Für die schlichte, scharf bezeichnende Ausdrucksweise Cäsars ist hier *numerus* das genau passende Wort.

I 20, 2 scheint der Deutlichkeit halber erforderlich: *quod, cum ipse gratia ⟨antea⟩ . . posset, per se crevisset.*

I 31, 16 scheint notwendig: *Caesarem vel auctoritate sua atque exercitus* [*vel*] *recenti victoria vel nomine populi Romani deterrere posse.* So ist der Gedanke wohlgegliedert[1]). (Zur Verteidigung der Überlieferung wird man wohl nicht IV 16, 7 ins Gefecht führen, wo es heiſst: wenn Cäsar persönlich verhindert wäre, den Ubiern gegen die Sueben zu Hilfe zu kommen, *exercitum modo Rhenum transportaret*: *id sibi ad auxilium spemque reliqui temporis satis futurum*: [so möchte ich interpungieren] *tantum esse nomen atque opinionem eius exercitus Ariovisto pulso et hoc novissimo proelio facto etiam ad ultimas Germanorum nationes.* Interpoliert, nicht von Cäsar sind die nun folgenden Worte: *uti opinione et amicitia populi Romani tuti esse possent*: [die Verbindung *opinione et amicitia populi R.* ist sehr auffällig;] echt dagegen ist wieder: *navium magnam copiam ad transportandum exercitum pollicebantur*).

---

[1]) Meusel möchte dann auch *exercitus* streichen.

Digitized by Google

I 31, 16 dürfte sich noch empfehlen: *Caesarem . . deterrere* *posse . . Galliamque . .* [*posse*] *defendere.*

I 36, 3 ist, meine ich, zu lesen: *Haeduos sibi, quoniam belli fortunam temptassent et armis congressi* [*ac*] *superati essent, stipendiarios esse factos*; denn das Participium *congressi* ist den folgenden *superati* untergeordnet. Wie leicht sich zwischen solche Participien eine anreihende Konjunktion einschob, zeigt VIII 28, 4, wo nur der Ashburnhamianus richtig hat: *contemptis pridie superatis hostibus,* während in den übrigen Hss. zu *superatis* ein *que* hinzugesetzt ist.

II 1, 4 *ab non nullis etiam, quod in Gallia a potentioribus atque iis, qui ad conducendos homines facultates habebant, vulgo regna occupabantur* ist nur eine in den Text geratene ungeschickte Erklärung der vorhergehenden Worte *partim qui mobilitate et levitate animi novis imperiis studebant,* an welche sich die späteren unmittelbar anschlieſsen: *qui minus facile eam rem imperio nostro consequi poterant.* Ähnliche Erklärungen anderer Stellen sind schon sonst erkannt und ausgemerzt, z. B. V 31, 5 [*omnia excogitantur . . augeatur*].

II 3, 5 wird für das überlieferte *deterrere* zu setzen sein: *retinere.* Jenes Wort ist so unpassend, wie dieses passend bei den innigen politischen Beziehungen, welche zwischen den Remern und Suessionen obwalteten.

II 5, 5 möchte *commeatus . . ad eum* ⟨*sup*⟩*portari* von Cäsar geschrieben gewesen sein. Das Simplex würde in dieser Redewendung nur hier bei ihm stehen; das Kompositum dagegen steht bei ihm nach Ausweis von Meusels Lexikon siebenmal; und speziell *ad eum supportari* findet sich 3, 112, 6. Wie leicht *sub* ausfiel, zeigt gleich II 6, 4, wo hinter *sibi* die Handschriftklasse *β mittatur* hat statt *submittatur.*

II 30, 4 hat Meusel den Text so gestaltet: *turrim in muro sese* ⟨*posse* add. Walther⟩ *conlocare.* Nun wurden aber die Türme nicht auf die feindliche Mauer gesetzt; s. R. Schneider S. 235 der Schulausgabe. Ich möchte daher vermuten *turrim* [*in*] *muro sese posse adplicare* = „unmittelbar, dicht heranbringen an die äuſsere Mauer"; dies halten die Belagerten nicht mehr für unmöglich, sobald sie die allmähliche Näherung gewahren: *ubi vero moveri et adpropinquare muris* (= 29, 3 *duplici . . muro*) *viderunt. Adplicare* gebraucht Cäsar, wenn auch nicht in dieser, so doch in entsprechenden Wendungen: 3, 101, 5 *adplicatis nostris ad terram navibus,* VI 27, 3 *ad eas* (*arbores*) *se adplicant. Scalas moenibus adplicare* sagt Curtius 4, 2, 9. (V 43, 6 drückt sich Cäsar so aus: *quodam loco turri adacta.*) Auch III 4, 1 kann die Überlieferung nicht richtig sein: *brevi spatio interiecto, vix ut iis rebus, quas constituissent, conlocandis atque administrandis tempus daretur.* Es wird zu schreiben sien: *comparandis atque administrandis,* wie die Vergleichung von 1, 37, 1 *dum haec parat atque administrat* lehrt. .

Digitized by Google

II 33, 2 ist überliefert: *scutis viminibus intextis, quae . . pellibus induxerant. Intexere* steht nur hier bei Cäsar. Es wird zu ändern sein: *contextis*, wie folgende Stellen zeigen: 1, 54, 2 *reliquum corpus navium viminibus contextum coriis integebatur*, IV 16, 4 *simulacra, quorum contexta viminibus membra*, 2, 2, 1 *contextae viminibus vineae.*

III 6, 2 ist überliefert: *ita commutata fortuna eos, qui in spem potiundorum castrorum venerant, undique circumventos interficiunt.* Zwar kommt die Verbindung der Verba *circumvenire* und *interficere* bei Cäsar häufig vor (II 10, 3. V 37, 2. VII 50, 3. 62, 7. 80, 7. 1, 55, 3. 2, 34, 3. 35, 2), aber hier scheint das Überlieferte unhaltbar, weil unmittelbar darauf gesagt wird, daſs nicht alle getötet werden, sondern nur ein Teil: *et . . plus tertia parte interfecta.* (An sich ist sachlich das eine wie das andere höchst unwahrscheinlich: die durchaus nicht vollzählige römische Legion wird schwerlich über 10000, oder gar über 30000 Feinde getötet haben.) Ich möchte vermuten, daſs einfach zu schreiben ist *circumveniunt* und die Verderbnis eben dadurch entstanden sei, daſs dem Schreiber jene geläufige Wortverbindung in die Feder kam. Man könnte auch denken an *circumventos incessunt* (I 25, 6 wird ähnlich gesagt: *nostros . . adgressi circumvenire . . coeperunt* und VIII 12, 2 *qui . . circumventos aggrederentur*); aber *incessere* gebraucht Cäsar nicht.

III 9, 6 haben alle Hss. *quam Romanos.* Meusel klammert *quam* ein, der ed. 1 folgend. Mir scheint das Ursprüngliche *contra Romanos*, und nach dem Ausfall der Silbe *ra* vor *Ro cont* verwandelt zu sein in *quom*, dieses in *quam. Contra = at* gebraucht Cäsar V 31, 2 und 1, 71, 3. Als Hinderungsgrund für meine Konjektur wird nicht angesehen werden, daſs kurz vorher *contra opinionem* gesagt ist.

III 18, 8 hatte ich vorgeschlagen: *fossas [Romanorum].* Man könnte zur Verteidigung des verdächtigten Wortes VII 78. 4 *munitiones Romanorum* entgegenhalten, aber hier fehlt *Romanorum* in der Handschriftenklasse β; ich möchte vermuten, daſs hinter *munitiones* ausfiel: *nras = nostras* und zum Ersatz in α *Romanorum* eingeschoben wurde.

IV 1, 1 schlage ich vor: *non longe a mari, qua* (für *quo* α, *cui* β) *Rhenus influit* = von der Stelle aus, wo = nicht weit vom Meere, von der Mündungsstelle des Rheins aus gerechnet. Derselbe Ort wird IV 4, 2 bezeichnet: *ad Rhenum pervenerunt, quas regiones Menapii incolebant.* Für den Gebrauch von *qua* ist V 46, 3 zu vergleichen: *alterum (nuntium) ad . . Fabium . . misit, ut in Atrebatium fines legionem adducat, qua* (dorthin, an die Stelle, wo) *sibi iter faciendum sciebat.* (Umgekehrt steht *qua* statt *quo* in einigen Hss. VII 60, 4; s. Meusels Lexikon Sp. 1541 unten.)

IV 12, 6 dürfte zu vervollständigen sein: *cecidisset . . . ⟨item* oder *ipse⟩ interfectus est.*

Digitized by Google

Dagegen ist IV 14, 2 interpoliert: *omnibus rebus* . . . [*et celeritate adventus nostri et discessu suorum*], wie entsprechende Interpolationen, schon erkannt, sich finden V 25, 5 *ab omnibus* [*legatis quaestoribusque*], III 7, 1 *omnibus de causis* . . . [*superatis Belgis, expulsis Germanis, victis in Alpibus Sedunis*].

V 14, 2 muſs, denke ich, von dauernder Sitte es heiſsen: *vestiuntur*. Die Hss. haben *sunt vestiti*; aber *sunt* fehlt in h l nach Meusels Lexikon unt. *vestire*.

Kann V 49, 2 *Gallum ab eodem Verticone* . . *repetit* (N; Ald; *repperit* die Hss.) heiſsen: er erbittet sich wieder einen (anderen) Gallier (denn der frühere gallische Bote 45, 2—5 dürfte, nach 48, 3—7 zu urteilen, nicht in Ciceros Lager zurückgekehrt sein), oder scheint es notwendig einzuschieben *Gallum* ⟨*alium*⟩?

V 54, 4 möchte Cäsar ebenso *praecipuo semper* ⟨*in*⟩ *honore habuit* gesagt haben, wie an den beiden andern Stellen 1, 77, 2. 3, 47, 7 *magno in honore habere*. Auch Cicero scheint in dieser Wendung immer *in* zu gebrauchen. Noch ungewöhnlichere Stellung der Präposition hat Cäsar II 21, 6: *quam quisque ab opere in partem casu devenit*, wenn ich auch die malende Darstellung hier nicht verkenne.

In den Worten V 56, 3 *Cingetorigem* . . *quem supra demonstravimus Caesaris secutum fidem ab eo non discessisse* (*cessisse* β) faſst Meusel Lex. I Sp. 925 das letzte Verbum = deserere, deficere. Dies dürfte aber, wie die von ihm noch angeführten Stellen 2, 42, 3. 3, 60, 3 zeigen, nur dann möglich sein, wenn Cingetorix nicht von Cäsars Seite gewichen, auch räumlich bei ihm geblieben wäre. Darauf führt aber nichts in der Erzählung von ihm V 3, 3—4, 4; vielmehr dürfte er nach 57, 2 vom Gebiete der Treverer aus Cäsar Nachrichten gegeben haben über seines Gegners Indutiomarus' Umtriebe. Wie nun Cäsar des Cingetorix erstes Auftreten vor ihm mit den Worten berichtet V 3, 3: *se suosque omnes in officio futuros neque ab amicitia populi Romani defecturos*, und VI 8, 9 auf die erste Hälfte hiervon zurückweist in den Worten *Cingetorigi, quem ab initio permansisse in officio demonstravimus*, so, glaube ich, hat er auch hier V 56, 3 sich des Wortes *defecisse* (nicht *discessisse*) bedient.

V 57, 3 ist *conloquendi* . . *causa* schwerlich richtig. Ich vermute *conviciandi* . . *causa* im Hinblick auf 58, 2 *contumelia verborum*. Wenn auch nicht *conviciari*, das Substantiv *convicium* wenigstens kommt dreimal bei Cäsar vor.

In der Stelle VI 1, 3 *magni interesse etiam in reliquum tempus ad opinionem Galliae existimans tantas videri Italiae facultates, ut, si quid esset in bello detrimenti acceptum, non modo id brevi tempore sarciri, sed etiam maioribus augeri copiis posset* ist zu *augeri* in der Ausg. von Kraner-Dittenberger die Anmerkung gesetzt: „nämlich das durch die Niederlage verringerte Heer, obgleich grammatisch *detrimentum* das Subjekt ist“. Sollte nicht wirklich hinter *maioribus*

Digitized by Google

das in den Schriftzügen ähnlich ausgehende Wort [*exercitus* ausgefallen sein? Ich wüſste keine derartigen sprachlichen Licenzen bei dem immer scharf logisch sprechenden Cäsar.

VI 5, 6 schlage ich für das schwerlich richtige *congredi cogeretur* vor: *congregaretur* „sich vereinigte, zusammenscharte“. Wenn das Wort auch bei Cäsar sich nicht findet, so ist es doch sonst sehr häufig.

Wenn nach VI 14, 3 *in disciplina permanent* ursprünglich unmittelbar der Inhalt dieser Lehre § 5 ff. *in primis* . . *tradunt* folgte, so schlossen sich hieran gut, dem Gedanken und der Form nach, die Worte: *neque fas esse existimant ea litteris mandare,* während jetzt das Neutrum *ea* nach dem Vorangehenden auffällig ist. — Sollte übrigens nicht in § 3 *rationibus*, wie schon andere vorgeschlagen haben, zu streichen sein nach den Worten *in reliquis fere rebus publicis privatisque*? Die letzteren würden gesagt sein wie VI 13, 5 *fere de omnibus controversiis publicis privatisque.* Vielleicht ist *rationibus* als Randbemerkung zum folgenden *causis* gesetzt gewesen.

VI 16, 1 f. berichtet Cäsar: Einzelne Gallier in bedenklichen Lebenslagen *pro victimis homines immolant . . . publiceque eiusdem generis habent instituta sacrificia.* Darauf wird fortgefahren: *Alii immani magnitudine simulacra habent, quorum . . . exanimantur homines.* Hier werden nach der Erwähnung der privaten Menschenopfer und nach der Andeutung der öffentlichen nun offenbar die öffentlichen beschrieben: entweder ist also vor *alii* ein anderer auch mit *alii* anfangender Satz ausgefallen, der eine andere Art Menschenopfer anderer gallischer Staaten enthielt und in dem Erhaltenen etwa zu lesen: *simulacra ⟨exstructa⟩ habent* = halten bereit; oder *habent* ist mit der Handschriftklasse β zu tilgen und aus *alii* ein Verbum zu machen, etwa *erigunt* oder *excitant.* (Diodor erzählt dieselbe Sache folgendermaſsen: *τοὺς κακούργους κατὰ πενταετηρίδα φυλάξαντες ἀνασκολοπίζουσι τοῖς θεοῖς καὶ μετ᾽ ἄλλων πολλῶν ἀπαρχῶν καθαγίζουσι, πυρὰς παμμεγέθεις κατασκευάζοντες. χρῶνται δὲ καὶ τοῖς αἰχμαλώτοις ὡς ἱερείοις πρὸς τὰς τῶν θεῶν τιμάς. τινὲς δὲ αὐτῶν καὶ τὰ κατὰ πόλεμον ληφθέντα ζῷα μετὰ τῶν ἀνθρώπων ἀποκτείνουσιν ἢ κατακάουσιν ἤ τισιν ἄλλαις τιμωρίαις ἀφανίζουσι,* Strabo IV 4, 5 p. 198 Casaub. so: *ἄνθρωπον κατεσπεισμένον παίσαντες εἰς νῶτον μαχαίρᾳ ἐμαντεύοντο ἐκ τοῦ σφαδασμοῦ. ἔθυον δὲ οὐκ ἄνευ δρυιδῶν. καὶ ἄλλα δὲ ἀνθρωποθυσιῶν εἴδη λέγεται· καὶ γὰρ κατετόξευόν τινας καὶ ἀνεσταύρουν ἐν τοῖς ἱεροῖς καὶ κατασκευάσαντες κολοσσὸν χόρτου καὶ ξύλων, ἐμβαλόντες εἰς τοῦτον βοσκήματα καὶ θηρία παντοῖα καὶ ἀνθρώπους, ὡλοκαύτουν.*)

VI 19, 3 möchte ich ergänzen: *de morte si res in suspicionem venit . . . et si compertum ⟨parricidium⟩ est*: VI 30, 3 *ut ⟨sita⟩ sunt fere domicilia Gallorum* (vgl. III 12, 1 *erant eius*

Digitized by Google

modi fere situs oppidorum); VI 35, 6 *ubi pons erat* ⟨*alter*⟩ *factus* (statt des Überlieferten: *erat perfectus.* Vielhaber hatte vermutet: *erat* ⟨*posterior*⟩ *factus.* Man vergleiche Eberz' Konjektur VII 27, 1 *promota turri* ⟨*altera*⟩, die noch wahrscheinlicher wird bei der Umstellung *promota* ⟨*altera*⟩ *turri*). Ferner schlage ich vor: VI 37, 9 *audierant* ⟨*paene*⟩ *nullum esse intus praesidium*, welche Worte zurückverweisen auf 35, 9 *praesidii tantum est, ut ne murus quidem cingi possit* u. s. w.

Dafs Cäsar *etiam nunc* an folgenden beiden von Meusel Lex. I Sp. 1142 angeführten Stellen: VI 40, 6 *nullo etiam nunc usu rei militaris percepto neque . . . potuerunt* und VII 62, 6 *incerto etiam nunc* (AQβ; *nunc etiam* BM) gebraucht habe, scheint mir unwahrscheinlich. Entweder dürfte unter Vergleichung der von Meusel vorher und nachher im Lexikon ausgeschriebenen Stellen, *nunc* in *tum* zu ändern oder *nunc* (= *n̄c*) zu tilgen sein. Das letztere Verfahren möchte ich mehr empfehlen; auch spricht dafür der Wechsel der Wortstellung in der Überlieferung VII 6, 6, sowie die Vergleichung der Stellen, in welchen das blofse etiam = „noch" mit der Negation verbunden erscheint: VI 43, 4 *nec plane etiam abisse*, VI 30, 2 *incautum etiam atque imparatum*, Caes. ap. Cic. ad Att. X 8 B 1 *integra etiam.*

VII 14, 5 möchte ich vorziehen für *a Boia* zu schreiben: *ab hostibus* mit Rücksicht auf das folgende Subjekt in *videantur.* Ciacconius hat schon *ab hoste* vorgeschlagen.

VII 20, 3 können vor *persuasum* die Worte *sibi esse* nicht fehlen, die leicht ausfallen konnten nach *accessisset.*

VII 33, 1 ist überliefert: *civitas quam ipse semper aluisset* Dieses Verbum würde bei einem anderen Schriftsteller nicht ungewöhnlich erscheinen, bei Cäsar hat es keine Parallele. Ich vermute: *auxisset*, im Hinblick auf VII 54, 4 *quam in amplitudinem duxisset* und auf I 43, 8 *populi Romani hanc esse consuetudinem, ut socios . . . gratia, dignitate, honore auctiores velit esse.*

VII 34, 1 ist *devicta Gallia* auffällig. Vielleicht möchte jemand meinen, dafs Cäsar so nach Niederwerfung des Aufstandes bei der Abfassung seiner Kommentare, nur an das grofse römische Publikum denkend, geschrieben habe, während er etwa vorher zu den Häduern selbst *devictis adversariis* gesagt habe. Aber die Worte dürften doch wohl von fremder Hand eingeschoben sein, da ein sprachliches Bedenken hinzukommt: der Ablativus absolutus *devicta Gallia* müfste bedeuten: erwarten für die Zeit, dafs u. s. w. Das blofse *exspectarent* mochte jenen erklärenden Zusatz hervortreiben; aber auch 3, 60, 1 wird ohne derartige Zeitbestimmung gesagt: *monuit, ut ex sua amicitia omnia exspectarent et ex praeteritis suis officiis* [*reliqua sperarent* om. Ciacc.]; vgl. auch 2, 28, 3.

VII 35, 1 dürfte auch wohl Meusel selbst durch seine Textgestaltung noch nicht völlig befriedigt sein. Ich würde vorziehen,

Digitized by Google

so zu schreiben und zu interpungieren: *Cum uterque utrique* (*β utrimque α*) *esset* (*β* = blieb; oder *isset* = den Tag über marschiert war? *α*: *exisset*) *exercitus in conspectu, fere* [*que*] *e regione cast⟨rorum Caesa⟩ris* (H. J. Müller) *castra ponebat* (Paul). In dem Überlieferten ist nicht ausgedrückt, dafs Cäsar und Vercingetorix des Morgens gleichzeitig auszogen; ein derartiger Gedanke mufs hineingebracht werden.

VII 41, 1 dürfte zu schreiben sein: *castra ad Gergoviam ⟨re⟩movet*; vgl. wegen des Sachverhalts c. 40 und den Rest von c. 41 und wegen des Ausdrucks das andere Kompositum I 48, 1 *castra promovit.*

VII 47, 1 setzt Meusel mit *β constiterunt*; ich möchte, im Anschlufs an *α*, *constitui*[*t*] vorschlagen und es noch von *iussit* abhängen lassen.

VII 47, 3 ist überliefert *consequi . . prius sequendi.* Es ist gar nicht angegeben, wem die Betreffenden folgen. Ich möchte für die letzten beiden Worte setzen: *prius ⟨pro⟩cedendi*, im Hinblick auf 52, 1: *ipsi iudicavissent, quo procedendum.*

VII 49, 3 vermute ich *cum legione ⟨X⟩ progressus . . eventum pugnae exspectabat.* Das Eingreifen dieser Legion wird dann 51, 1 erzählt.

Mit VII 63 beginnt ein neuer Abschnitt der Erzählung: „Infolge des Abfalls der Häduer wächst der Krieg an Ausdehnung“ (*cognita* ist wohl aus VII 59, 2 *Bellovaci . . defectione Haeduorum cognita* hier fälschlich eingeschoben). „Denn die Haeduer schicken nach allen Seiten Gesandtschaften herum (*circummittunt*[*ur*]: Weidner); sie bieten allen Einflufs, Ansehen und Geld auf, die Staaten aufzuwiegeln; im Besitze der bei ihnen von Cäsar aufbewahrten Geiseln, wenden sie Drohungen an bei den Unschlüssigen; schliefslich setzen sie sich mit Vercingetorix in Verbindung“. Dieser Zusammenhang, meine ich, fordert die Ausmerzung von *cognita.*

In der Rede, welche Vercingetorix in der allgemeinen Versammlung der Gallier zu Bibracte VII 63, 5 ff. hält, ist mehreres dunkel. Ich möchte nur bei den Worten 64, 3 verweilen: *aequo animo sua ipsi frumenta corrumpant aedificiaque incendant, qua rei familiaris iactura perpetuum imperium libertatemque se consequi videant.* Es wird nicht gesagt, wem und über wen Vercingetorix die dauernde Herrschaft verspricht; aber es wird wohl eine allgemeine, eine Gesamtherrschaft der Gallier, eine Weltherrschaft derselben nach Art der römischen gemeint sein, wenn man die einzig sich zur Erläuterung bei Cäsar bietende Stelle VII 29, 6 vergleicht: Vercingetorix verspricht, *unum consilium totius Galliae effecturum, cuius consensui ne orbis quidem terrarum possit obsistere.* Als Einzelheit dieses weitaussehenden Planes erfahren wir nur VII 64, 8, dafs er den Allobrogern das *imperium totius provinciae* in Aussicht stellt. — An diesem Offensiv-Gedanken darf nicht irre machen, dafs sonst nur der Defensive gedacht

Digitized by Google

wird, wie VII 14, 5 ff. *salutis causa rei familiaris commoda neglegenda*: *vicos atque aedificia incendi oportere* u. s. w.; auch 66, 4, da die Siege am günstigsten zu stehen scheinen und man hofft, daſs sich die Römer in die Provinz zurückziehen werden, ist nicht vom Traume einer Weltherrschaft die Rede, sondern Vercingetorix hält den versammelten Reiterobersten vor, daſs jener Rückzug der Römer zwar genüge *ad praesentem obtinendam libertatem, ad reliqui temporis pacem atque otium parum profici.* Wenn auch VII 64, 3 die Worte *perpetuum imperium libertatemque* (wohl absichtlich) nicht näher ausgeführt sind, man wird sich doch hüten, etwa *perpetuam salutem libertatemque* dafür setzen zu wollen.

VII 74, 1 hatte ich vorgeschlagen *perrumpi* für das überlieferte *circumfundi*; besser aber dürfte sein: *circumfusa perrumpi.*

VII 79, 4 wird ebenso *fossam cratibus* [*integunt*] *atque aggere explent* zu schreiben sein, wie es VII 86, 5 heiſst: *aggere et cratibus fossas explent.*

VIII 5, 3 muſs das Kompositum stehen: *equites . . . in omnes partes* ⟨*di*⟩*mittit*, wie VIII 7, 1. 25, 1. 24, 1 und überall an zahlreichen Stellen bei Cäsar (Meusel Lex. I 915f. II 102).

VIII 11, 2 ist zu ändern *equites . . . . pabulatoribus* (für das überlieferte *pabulationibus*) *mittit*; vgl. VIII 10, 3 *ut . . . pabulatores circumvenirentur*, 17, 2 *legiones plures, quam solebat, educit equitatumque, quantum* (Nitsche [s. VI 43, 4 *tanto . . . equitatu*], *quem* Kraffert; überliefert *qua*) *consuetudine* („nach Gewohnheit") *pabulatoribus mittere praesidio consuerat, praemittit*; auch 1, 40, 3 *huc cum . . . egressae pabulatoribus praesidio . . transissent*; ferner VIII 29, 1. 35, 2 und zahlreiche Beispiele aus Cäsar in Meusels Lex. II Sp. 1176—1178, in welchen überall zu *praesidio* und einem Verbum der Dativ eines Konkretums, nicht eines Abstraktums, einer Handlung gesetzt ist.

VIII 14, 1 ist überliefert *dimittunt eos, quos aut aetate aut viribus inferiores aut inermes habebant, unaque reliqua impedimenta. Reliqua* giebt keinen Sinn; Köchly und Rüstow übersetzen: den gesamten Troſs. Ist *reliqua* durch Dittographie aus dem vorhergehenden *unaque* entstanden und zu tilgen? oder ist *pleraque* dafür zu setzen?

VIII 19, 7 dürfte zu ergänzen sein: *qui tamen* ⟨*paene omnes*⟩ *in fuga . . . conficiuntur*, da 20, 2 folgt: *ex fuga paucis . . . receptis.* Wegen des Ausdrucks vgl. 3, 79, 4 *paene omnibus copiis amissis.*

VIII 26 wird erzählt, daſs der Legat Caninius dem römertreuen Häuptlinge der Pictones Duratius zu Hilfe kommt, aber zu ausreichender Hilfe nicht stark genug ist. Darauf möchte ich 27, 1 so lesen: *Eodem tempore C. Fabius legatus complures civitates in fidem* ⟨*dum*⟩ *recipit*, ⟨*quam*⟩ *obsidibus firma*⟨*n*⟩*t, litteris*[*que*] *Caninii fit certior, quae in Pictonibus gerantur.* Jedenfalls ist das Überlieferte anstöſsig; denn *fit* drückt Momentanes aus, welches

Digitized by Google

eintritt innerhalb der Dauer der vorher genannten Handlung *recipit*; auſserdem würde die Verbindung mit dem vorhergehenden Kapitel ungeschickt sein. (Wegen des Ausdrucks vgl. noch VIII 48, 8 *se . . ea facturum . . obsidibus datis firmat.*)

VIII 47, 2 ist offenbar zu schreiben: [*civitasque Atrebatium in officio esset*] . . . *parente Romanis civitate.* — Darauf dürfte wegen des Sinnes umzustellen sein: [*cum suis equitibus*] *latrociniis se suosque alebat infestisque itineribus* ⟨*cum suis equitibus*⟩ *commeatus . . . intercipiebat.*

VIII 48, 3 möchte ich hinter *ille . . . fuga vehementi Volusenum produxisset longius, inimicus homini* ein Komma setzen und zwei Zeilen später wieder unter Ergänzung eines Wortes umstellen: *conversoque equo se* [*a ceteris incautius*] *permittit in praefectum* ⟨*a ceteris incautius praevectum* = „vorangesprengt“⟩.

Hieran schlieſse ich einige Vermutungen zum bellum civile:

* 1, 2, 7 ist das überlieferte *facturum videri* sinnwidrig. Man erwartet *facere visurum.* Will man die Nachlässigkeit der Eilfertigkeit Cäsars und dem Mangel einer Revision zuschreiben: jedenfalls muſsten die Herausgeber und Erklärer über die Stelle reden.

1, 7, 4 ist nach *videatur* das notwendige Wort ⟨*iura*⟩ ausgefallen und fälschlich in den Hss. durch *dona* ersetzt worden.

Den Feinden Cäsars kam es vor allem darauf an, seine Wiederwahl zum Konsul im J. 49 und damit eine ununterbrochene Machtstellung desselben zu hindern. Seinerseits hatte Cäsar nach dem Ausbruche des Bürgerkrieges, wie Hofmann zu 1, 11, 2 richtig bemerkt, bei seinen bedeutenden Konzessionen das eine im Auge, daſs Pompejus vor den Konsularkomitien in seine Provinz ginge und die Konsulwahlen nicht unter dem Druck der Pompejanischen Armee vor sich gingen. Das beweisen klar Cäsars Vorschläge 9, 5: *proficiscatur Pompeius in suas provincias, ipsi exercitus dimittant; discedant omnes in Italia ab armis, metus e civitate tollatur, libera comitia atque omnis res publica senatui populoque Romano permittatur.* Daher dürfte nach der Erwiderung der Gegner (10, 3: *Caesar in Galliam reverteretur . . . exercitus dimitteret; quae si fecisset, Pompeium in Hispanias iturum*) c. 11, 2 zu schreiben sein: *erat iniqua condicio postulare, ut Caesar . . . in provinciam reverteretur, ipsum et provincias et legiones absentem tenere, exercitum Caesaris velle dimitti . .; polliceri se in provinciam iturum neque, ante quam diem iturus sit, definire, ut, si comitiis Caesaris consularibus* (oder besser *peractis comitiis consularibus*) *non profectus esset, nulla tamen mendacii religione obstrictus videretur,* wiewohl die Überlieferung in den maſsgebenden Hss. an dieser verzweifelten Stelle von diesem Vorschlage abliegt; sie lautet nämlich: *si peracto cons. Caesaris cons.* ⟨*non* add. Ursinianus⟩ *praefectus* (*profectus* Dpr) *esset.* Ich glaube hiermit wenigstens sachlich und sprachlich Zulässiges vorgeschlagen zu haben. (Meinen früheren Vorschlag nehme ich hiermit zurück.)

Digitized by Google

1, 13, 1 heiſst es: *adventu Caesaris cognito decuriones Auximi ad Attium Varum . . conveniunt; docent sui iudicii rem non esse; neque se neque reliquos municipes pati posse C. Caesarem . . . oppido moenibusque prohiberi; proinde habeat rationem posteritatis et periculi sui.* Hier muſs für *posteritatis* gesetzt werden: *ipsorum voluntatis*, wie der Zusammenhang zeigt und zum Überfluſs entsprechende Beispiele lehren: 2, 20, 1—3 und im besondern 3, 12, 1—3: *Caesar . . Apolloniam proficiscitur; eius adventu audito L. Staberius, qui ibi praeerat, . . arcem munire obsidesque ab Apolloniatibus exigere coepit; illi vero daturos se negare neque portas consuli praeclusuros neque sibi iudicium sumpturos contra atque omnis Italia . . iudicavisset; quorum cognita voluntate clam profugit Apollonia Staberius.*

1, 19, 4 dürfte notwendig sein *si qua* (*quae*? doch s. Meusel Lex. II 1550) *esset* (für *fuisset*) *facultas*; 1, 30, 1 *duumviris* ⟨*maritimorum*⟩ *municipiorum omnium imperat, ut naves conquirant* u. s. w.

1, 32, 1 beginnt mit der so häufigen Formel *His rebus confectis.* Aber hier (wenn man sie nicht etwa durch die Annahme erklären will, daſs 30, 2 *Sardiniam obtinebat* — 31, in welchem Abschnitt Cäsar nicht auftritt, erst nachträglich eingefügt sei) wird man wohl *His* in *Italicis* (welches Wort 3, 42, 3 von Cäsar gebraucht wird) ändern müssen; *Italicis* konnte leicht nach *cogit* entstellt werden. Ähnlich ist der Übergang VI 16, 1 *Germanico bello confecto . . . Caesar statuit sibi Rhenum esse transeundum,* und verwandt die Formel 2, 17, 1 *cognitis iis rebus quae sunt in Italia gestae.*

1, 36, 1 scheint folgende Interpunktion sinngemäſser als die übliche: . . . *praecifitur. Summa . . . permittitur: eius . . .*

1, 41, 2 sind Kasusendungen zu ändern: *castrisque praesidio sex cohortes relinquit atque omnibus impedimentis* (überliefert ist *omnia impedimenta*); den Beweis liefert der Gedankenzusammenhang, dazu die Parallelstellen in Meusels Lex. II Sp. 59.

1, 58, 1 muſs es, denke ich, heiſsen: *et* (statt *aut*) *pluribus.*

Meusel Lex. II Sp. 45 ff. hat viele Beispiele zusammengestellt, in denen *illi* = *adversarii, hostes* gebraucht wird. Diese Deutung ergiebt sich aus dem Zusammenhang der Stellen. In keiner von ihnen dürfte aber dem Leser zugemutet werden, was 1, 59, 2 notwendig wird, daſs er, um *illi* zu verstehen, über das Zwischenstück c. 56—58, welches von Massilia handelt, hinüber zum Verständnis von *illi* auf das entfernte vorhergehende Kapitel zurückgreifen muſs. Hier entsteht doch die Frage (falls man nicht annimmt, Cäsar habe die Schrift vom Bürgerkriege nur schnell hingeworfen hinterlassen), ob nicht statt *illi* zu setzen ist *adversarii*, von dem der Anfang nach dem vorhergehenden Worte *mutatur* leicht entstellt werden konnte. — Ebendort § 3 verbessert Meusel *constituerant* in *instituerant*; doch scheint nach den vorangegangenen Imperfekten und *postremo* auch hier das Imperfektum *instituebant* rätlicher.

Digitized by Google

1, 75, 2 dürfte zu schreiben sein *quos suae custodiae causa* ⟨*circum se*⟩ *habere consuerat*, wie 2, 40, 1, vgl. Meusel Lex. I Sp. 531. (Diese Ergänzung hat gröſsere Wahrscheinlichkeit, als die von *secum*, was an sich auch zulässig wäre, s. Meusel Lex. I Sp. 766 f.)

* Zu 1, 80, 1 bemerkt Hofmann richtig: „*Tali dum pugnatur modo . . subsistunt*, eine allgemeine Bemerkung, wie *ut tum accidit* (Bestätigung derselben durch den vorliegenden Fall) zeigt“. Nun folgt allerdings sonst *enim* (2, 4, 4. 3, 41, 3 f. vgl. 3, 68, 1 f.) auf die Formel *ut accidit* oder *ut tum accidit*, oder auch *nam* (VII 3, 2), wenn nämlich jene Bestätigung mit Einzelheiten belegt wird; das ist jedoch hier nicht der Fall; hier folgte etwas durchaus anderes, nämlich das schlieſsliche Ergebnis. Daher vermute ich, daſs hinter *accidit* der neue Satz mit ⟨*ita*⟩ begann; nachdem dies infolge der Buchstabenähnlichkeit nach *accidit* ausfiel, wurde unlogischerweise das so häufige *enim* eingeschoben.

1, 80, 4 scheint mir *equitesque revocari* die unnütze Erklärung eines Lesers zu *subsequi pabulatores iubet*; unnütz, da erst dicht vorher § 3 gesagt war *dimissos equites pabulandi causa*; er wollte vermutlich das Verständnis erleichtern, wie aus diesen *pabulatores* sofort wieder die Reiterei wird, die ihren täglichen Dienst, die Verfolgung der Feinde, versieht (*celeriter equitatus ad cotidianum itineris officium revertitur* u. s. w.).

*Während des eben erwähnten Rückzuges der Feinde *pugnatur acriter ad novissimum agmen* 1, 80, 5; sobald aber die Gegner notgedrungen an einem ungünstigen Orte ein Lager aufschlagen *castra ponunt* (81, 1): ⟨*iam*⟩ *isdem de causis Caesar, quae supra sunt demonstratae* (72, 1—4), *proelio non lacessit*. So, meine ich, hat Cäsar geschrieben, und die bessere Überlieferung trägt noch die Spur in dem bloſsen *non* vor *lacessit*. Als aber *iam* nach *ponunt* ausfiel, wurde das weniger passende *sed* für *iam* eingesetzt, und in den geringeren Handschriften wurde aus richtigem Gefühl für den mangelnden Begriff *amplius* vor *non lacessit* eingesetzt. (Weit vor *non* gesetztes *iam* zeigen, wenn auch in anderen Verbindungen, I 17, 3 *si iam principatum Galliae obtinere non possint* und II 25, 1 *ut iam se sustinere non posset*.) — Darauf wird nicht entbehrt werden können: *eo die tabernacula statui* ⟨*a suis*⟩ *passus non est, quo paratiores essent ad insequendum omnes.*

1, 82, 3 hat Paul mit Recht an der durchaus ungewöhnlichen Formel *quae sunt cognitae* Anstoſs genommen. Da sonst aktivische Wendungen bei Cäsar zu stehen pflegen, ist möglicherweise ein einfaches *quibus antea* so umgebildet worden, zumal vor *quominus*. Wegen der Sache vgl. 81, 2.

* 1, 83, 3 dürfte *uterque . . videbatur . . ille . . impediret* in den Plural umzuwandeln sein, entsprechend dem folgenden *utrique . . illi . .* (84, 1) *petunt*. — 1, 83, 3 fordert der Sinn ferner: *producitur ita* (für *tamen*).

Digitized by Google

1, 85, 5 *neque ⟨vero⟩ nunc.* — 1, 86, 4 möchte ich vorschlagen *neu quis invitus sacramento adigatur* (für das überlieferte *dicere cogatur*), wie VII 67, 1 in *α* steht *iure iurando adactis*; so reden auch Livius und Tacitus.

2, 5, 5 ist vielleicht zu schreiben *et honesti ex iuventute et gravioris* (für das handschriftliche *cuiusque*) *aetatis amplicissimi*, wie es III 16, 2 heifst: *omnis iuventus, omnes etiam gravioris aetatis . . . eo convenerant.*

2, 17, 3 scheint *atque exspectari* nur erklärender Zusatz von fremder Hand zu der bei Cäsar ungewöhnlichen und auch sonst nicht gerade häufigen Phrase *esse in spe* zu sein.

2, 32, 2 dürfte notwendig sein *neque sine causa et Caesar amicissime de vobis et ⟨victi⟩ illi gravissime iudicaverunt, Pompeius autem nullo proelio pulsus, vestri facti praeiudicio demotus Italia excessit.* Vgl. § 6 *incerta victoria Caesarem secuti diiudicata iam belli fortuna victum* (Paul: *victos*) *sequamini . . .?*

2, 34, 4 möchte hinzuzusetzen sein: *quod magnum ⟨eum⟩ habere usum . . . sciebat.* Doch diesen Gegenstand zu erledigen, dazu gehört eine umfassende Untersuchung.

Da Varus sein Lager nach 2, 25, 1 zwischen der Stadt Utica und dem Theater davor hatte (vgl. 35, 4), so dürfte notwendig sein 2, 35, 7 zu ändern: *in oppidum tra-* (statt *re-*)*ducit*, auch wenn es § 6 heifst *in oppidum . . sese recipiunt.*

* 2, 41, 8 scheint [*parentes*] als Erklärung zu *suos* von fremder Hand beigeschrieben zu sein = Anverwandte, in welcher Bedeutung es nach Georges erst von Curtius und Florus an vorkommt.

3, 1, 6 möchte ich *ingratus* ändern in *incautus*, weil, wie Hofmann in der Anmerkung sagt, eine Restitution durch Volksbeschlufs sicherer war.

* 3, 2, 3 ist überliefert *galli tot bellis*, ohne Sinn. Die Änderung *Gallicis* aus *galli* ist unzutreffend; dann würde der Krieg in Italien nicht erwähnt. Auf den richtigen Weg führt Pauls *assiduitate belli*; ich meine, es mufs *gravitate belli* heifsen, wie Cäsar IV 6, 1 *gravius bellum* gebraucht: durch den schweren Krieg in Italien, vor Massilia und in Spanien waren viele Mannschaften dienstunfähig geworden. (Dafs gleich nachher *gravis autumnus* folgt, würde die Konjektur nicht unzulässig erscheinen lassen: ähnliche Wortwiederholungen hat Cäsar nicht wenige.)

3, 4, 6 ist vielleicht hinter *adiecerat* einzusetzen *equites: ita* statt des überlieferten *atque*. (Auf die Notwendigkeit von *equites* wies mich Meusel hin.)

3, 5, 1 möchte ich ergänzen *Cyrenis reliquisque ⟨maritimis⟩ regionibus. Maritimis* scheint nach dem Ausfall fälschlich nachher in § 2 hinter *oppidis* untergebracht zu sein. Dagegen ist wohl vor *oppidis* ausgefallen: *Epiri.*

3, 6, 2 dürfte für *aequo* zu schreiben sein *laeto* (vgl. 3,

Digitized by Google

91, 3). *Aequo* oder, was Paul vorschlug, *magno animo* würde passen, wenn der Feldherr aufforderte, nicht die Soldaten sich erböten.

3, 6, 3 sind die Worte *saxa inter et alia loca periculosa quietam nactus stationem* hinter das letzte Wort *exposuit* zu stellen.

3, 8, 3 ist wohl zu ändern: *ac dedecoris* (für das handschriftliche *ac doloris*) *iracundiam*. Vgl. IV 25, 5; auch den Artikel *ignominia* in Meusels Lexikon. 3, 21, 4 *ignominia et dolore permotus* entspricht dem Ausdrucke an unserer Stelle: *dedecoris iracundiam*.

* 3, 8, 4 ist überliefert *neque subsidium exspectans si in Caesaris complexum venire posset*. Den richtigen Gedanken hat Nipperdey gefunden, indem er bessert: *ne quod subsidium exspectanti Caesari in conspectum venire posset*; nur klingt das letzte für Cäsars schlichte Ausdrucksweise etwas zu spöttisch; ich vermute daher für *complexum* (vor *venire*): *commeatusve*. Zu dieser Vermutung möchte ich nur hinzufügen, daſs ich für den Anfang die Änderung von Davis jetzt vorziehe: *ne qua subsidium*. Ich schlage also vor: *ne qua subsidium exspectanti Caesari commeatusve venire posset*. (In Meusels Tabula Coniecturarum ist meiner Konjektur durch ein Versehen ein Punkt und *discessu* hinzugefügt worden; natürlich nehme ich auch hier eine Lücke an.) Zur Bestätigung der Konjektur verweise ich auf 3, 42, 3 *Caesar . . . de Italicis commeatibus desperans*, 3, 23, 3 *sua classe auxilia sese Caesaris prohibiturum* und auf 3, 111, 4 *commeatu auxiliisque Caesarem prohiberent*.

3, 9, 2 würde vor Jurins Vorschlag ⟨*parum*⟩ *munitum* gröſsere äuſsere Wahrscheinlichkeit haben ⟨*minus*⟩ *munitum*.

3, 9, 6 ist vermutlich [*nuper maximi*] verdorben aus *nuper manumissione*, welches, von Paul durch Konjektur wiedergewonnen, doch nur ein erklärender Zusatz zu *liberaverant* sein dürfte, das nach der Erzählung im § 3 schon allein vollkommen genügte.

* 3, 11, 1 vermute ich *omnibus* ⟨*stationibus* oder *mansionibus*⟩ *mutatis ad celeritatem iumentis*: Vibullius wechselte in höchster Eile auf allen Stationen der Egnatischen Heerstraſse (§ 2) die für römische Beamte bereitstehenden Pferde. Das scheint der Zusammenhang der Erzählung zu verlangen. Nachdem infolge der Ähnlichkeit der Schriftzüge das betreffende Wort ausgefallen war und man einen Mangel verspürte, wurde das ungenügende *copiis* dafür eingeschoben. Nicht anders ist es 3, 16, 4 geschehen, wie man längst erkannt hat: nachdem *suam* vor *summam* geschwunden war, wurde dafür das falsche *Pompei* eingesetzt.

3, 16, 3 ist die Nichterwähnung des Konsulats auffällig. Paul schlägt daher vor: *et praetura* ⟨*consulatuque*⟩ *conceptas*. Es würde auch genügen: *et praetura* ⟨*iam*⟩ *conceptas*.

3, 19, 3 müſste nach klassischem Sprachgebrauch mindestens *debebat* fallen, indem *ut de* gefaſst würde = „wie es natürlich

Digitized by Google

war, da es galt". Aber da ungebührlich des Vatinius eignes Heil (*de sua . . salute*) hervorgehoben wird, so ist vielmehr der ganze Nebensatz *ut . . . debebat* zu streichen; er enthält auch, nach dem vorher Gesagten, nur Selbstverständliches.

3, 20, 1 haben schon andere vorgeschlagen, nach *temporibus* einzuschalten: *Romae*; aber den Schriftzügen des vorangegangenen Wortes steht näher: *in urbe.*

3, 22, 2 ändert und ergänzt Paul so: *ea* (nämlich Cosa oder, wie Paul will, Consentia; die Hss. haben *eo*) *cum a Q. Pedio praetore cum legione* ⟨*tegeretur*⟩, *lapide ictus ex muro periit.* Aber *tegere* wird in dieser Weise bei Cäsar nicht von der Verteidigung einer Stadt gebraucht. Man könnte an das gewöhnliche Verbum *defenderetur* denken, wie 3, 67, 5 *irrumpere* und *defendere* einander gegenübergestellt werden. Aber es wird wohl hier mehr ausgefallen sein. Meusel Lex. I Sp. 298 macht darauf aufmerksam, dafs Cäsar auf einen Stadtnamen nicht einfach mit einer Form von *is* zurückweist, die einzige Ausnahme ist 3, 41, 3, wo Paul selbst *oppido* für *eo* einsetzen will. Man wird also zunächst bei dem überlieferten *eo* hier 3, 22, 2 stehen bleiben müssen.

3, 24, 1 ist ein Zusatz notwendig: *in litore* ⟨*portus*⟩ *pluribus locis,* wie die folgende Erzählung deutlich beweist.

* In diesem eben genannten Kapitel ist von einem gelungenen Handstreich des Antonius die Rede; seine Weisungen werden gebührend hervorgehoben: § 1 *iussit,* § 3 *signo dato,* dazwischen ist § 2 *veterani* (vor: *in*) zu ändern in: *ut erant* ⟨*iussi*⟩. (An *ut erant* hatte Paul schon gedacht.)

* 3, 25, 2 will H. A. Koch *eius* nach *quantoque* einfach streichen. Mir scheint es aus *verni* enstellt zu sein, von welchem Worte die ersten beiden Buchstaben nach den gleichen letzten in *quantoque* ausgefallen waren; was die Sache anbetrifft, so war § 1 gesagt: *multi iam menses erant et hiems praecipitaverat.*

3, 27, 2 *tempore commutato* wird erklärt: bei den veränderten Umständen. Wenn nur nicht darauf als Subjekt tempestas folgte! In allen übrigen von Meusel Lex. II Sp. 2147 f. angeführten Beispielen ist stets bei dieser Bedeutung von *tempus* eine Person handelndes Subjekt, und zwar aus begreiflichem Grunde. Sollte das Ursprüngliche gewesen sein: *itaque* ⟨*exiguo*⟩ *tempore commutata tempestas et nostros texit et naves Rhodias afflixit,* und *exiguo* nach dem ähnlichen Ausgange von *itaque* ausgefallen und dann die andere Veränderung eingetreten sein? Dann würde Cäsar noch einmal sein aufserordentliches Glück stark hervorgehoben haben, nachdem er es schon zweimal 26, 5 und 27, 1 betont hatte. Ähnlich sagt Cäsar 3, 14, 3 *Ita exiguo tempore magnoque casu totius exercitus salus constitit.*

* 3, 32, 6 erklären die Ausgaben *promutuum*: „sc. imperabatur". Da aber nach dem vorangegangenen *imperabantur* noch die zwei Aktiva *dictitabant* und *fecerant* stehen, scheint diese Er-

Digitized by Google

gänzung unwahrscheinlich; dazu kommt, daſs Cäsar sonst immer, im ganzen dreimal, *mutuus* gebraucht, wie hier auch dicht zuvor; auch Georges führt in seinem ausführlichen Handwörterbuch unter *promutuus* nur unsere Stelle an und setzt dann nur noch hinzu: „subst. *promutuum, i.* n., ein Darlehn im voraus, der Vorschuſs, *alci dare*, Scaev. dig. 40, 7, 40. § 5". Sollte es verderbt sein aus *praecipiebant mutuum*? wie 31, 2 gesagt war (auf welche Stelle mit den Worten *ut in Syria fecerant* zurückgewiesen wird): *a publicanis . . . pecuniam . . . insequentis anni mutuam praeceperat.* Dann müſste wohl auch 32, 6 noch *a* vor *publicanis* eingesetzt werden.

3, 36, 4 dürften der Deutlichkeit halber die Worte *qui circum Thessaliam esse consuerat* hinter *equitatus regis Cotyis* zu stellen sein.

* 3, 44, 4 möchte ich schreiben: *ut nostri perpetuas munitiones ducebant* (statt *videbant*) und darauf mit H. A. Koch die Worte *perductas ex castellis in proxima castella* streichen, welche zur Erklärung von fremder Hand aus 3, 43, 2 hinzugesetzt sind. Ciacconius wollte nur *videbant perductas* durch *perducebant* ersetzen; aber dieses Kompositum dürfte wegen des vorangehenden Wortes *perpetuas* nicht zuläſsig sein. (Auch 3, 99, 3 möchte *videbantur* zu ändern sein, und zwar in: *dicebantur*.)

3, 47, 2 scheint notwendig: *quicunque alterum* ⟨*exercitum*⟩ *obsidere conati sunt.* Vgl. nachher den Gegensatz: *at tum integras . . copias Caesar . . continebat.* Nachdem *exercitum* nach dem ähnlich ausgehenden *alterum* ausgefallen war, scheint *hostes adorti* eingesetzt zu sein; oder vielmehr: *perculsos atque infirmos hostes adorti* dürfte zu tilgen sein als erklärender Zusatz zu den folgenden Worten *aut proelio superatos . . . continuerunt, cum ipsi numero . . . praestarent.*

3, 50, 1 an einer verzweifelten Stelle haben die besseren Hss. *adversi universas inter multitudinem*, die geringeren *aggressi universam in multitudinem.* Wenn auch mit Sicherheit hier kaum etwas ausgemacht werden kann, möchte ich doch folgende Vermutung zur Erwägung stellen: *aggressi aversos in multitudem.* „Wenn Cäsars Leute, von Feuern beleuchtet, Wache hielten, schlichen sich die Gegner von einer unbemerkten Seite heran und warfen in die friedliche Menge hinein ihre Geschosse". Vgl. z. B. 3, 63, 8 *in aversos nostros impetum fecerunt.*

3, 52, 1 dürfte *ne ex proximis castellis succurri posset* nur erklärender Zusatz zu den vorhergehenden Worten *distinendae manus causa* sein.

3, 60, 1 ist zu schreiben: *rem totam dissimulavit* (statt *distulit*), *illos secreto castigavit.* Vgl. 1, 19, 2 *res diutius tegi dissimularique non potuit,* 2, 31, 5 *quanto haec dissimulari et occultari quam per nos confirmari praestat*, auch IV 6, 5 *quae cognoverat, dissimulanda sibi existimavit eorumque animis permulsis* u. s. w.

* 3, 64, 3 ist überliefert *conspicatus equites nostros.* Daſs die Erwähnung von Reitern hieher nicht gehört, haben andere richtig erkannt. Zu der thörichten Erfindung dieses Wortes hat vielleicht

Digitized by Google

ein sehr oberflächlicher Blick auf den folgenden Satz: *hoc casu aquila conservatur* den Anlaſs gegeben, nachdem das richtige Wort bei *conspicatus* ausgefallen war. Welches ist dies nun gewesen? Den Sinn dürfte Paul richtig getroffen haben mit der Vermutung *conspicatus perterritos nostros*; aber gröſsere äuſsere Wahrscheinlichkeit hat: *con⟨sternatos con⟩spicatus nostros.* Diesen starken Ausdruck gebraucht Cäsar VII 30, 4 *sic sunt animo consternati homines.*

* 3, 73, 6 stimme ich der von Meusel vorgeschlagenen Ergänzung zu: *quod si esset factum, ⟨futurum⟩ ut detrimentum in bonum verteret, uti ad Gergoviam accidisset.* Die nach diesem wirkungsvollem Schlusse aber folgenden Worte *atque ii, qui ante dimicare timuissent, ultro se proelio offerrent* kann ich nur für einen unglücklichen Zusatz von fremder Hand halten; veranlaſst wurde er wohl durch den Hinblick auf das folgende Kapitel 74; vgl. auch 84, 1.

* 3, 75, 3 ist der Text so zu gestalten: *neque vero Pompeius cognito consilio eius moram ullam ad insequendum intulit, [sed eadem spectans,] si in itinere impeditos perterritos deprehendere posset, ⟨sed⟩ exercitum e castris eduxit equitatumque praemisit ad novissimum agmen demorandum.* Nachdem *sed* hinter *posset* ausgefallen war, sind die Worte *sed eadem spectans* eingeschoben worden, die sich schon durch die Latinität als nachcäsarisch verraten. Die Konjuktion *si* ist in der von mir herausgeschälten ursprünglichen Fassung so angewendet, wie zahlreiche Beispiele bei Cäsar es zeigen, die Meusel Lex. II Sp. 1862 f. anführt. — Unmittelbar darauf ist aller Wahrscheinlichkeit nach die weitere Erzählung so zu vervollständigen: *neque ⟨mane⟩ consequi potuit* „während des Vormittags". Vgl. 3, 76, 3 *meridiano fere tempore*; bis zu dieser Tageszeit hatte Cäsar von der 4. Nachtwache an einen vollen Tagemarsch vollendet: 75, 2. 76, 1.

3, 78, 2 scheint mir *timens ⟨enim⟩* vor der Vermutung anderer *timens⟨que⟩* den Vorzug zu verdienen.

Meusel giebt in seinem Lexikon II Sp. 946 und 2382 höchs dankenswerte Verzeichnisse der Städte, welche von Cäsar als *oppida* oder als *urbes* bezeichnet werden. In beiden Verzeichnissen erbescheinen Gomphi und Iguvium, nicht gerade bedeutende Orte, als *urbs* aber je nur einmal; beidemale wird diese Bezeichnung zu tilgen sein. 3, c. 80 wird Gomphi siebenmal als *oppidum* bezeichnet; daher wird mitten dazwischen § 5 zu schreiben sein *zuius [urbis] exemplo.* 1, 2, 1 wird Iguvium ein *oppidum* genannt, und § 2 bleibt nur übrig, die überlieferten Worte zu reduzieren auf *e[x urbe re]ducit. Educit* war hier übrigens schon von mehreren Gelehrten vermutet worden. Kurz darauf 1, 13, 2 sagt Cäsar genau so: *ex oppido educit ac profugit.*

3, 81, 2 geben die Hss.: *qui magnis exercitibus Scipionis tenebantur,* schwerlich richtig. Ich möchte vermuten, daſs die Stelle ursprünglich lautete: *qui magnis manibus Scipionis terrebantur* (das letzte Wort mit Paul). Vgl. V 8, 6 *magnae manus,* V 29, 1

Digitized by Google

maiores manus, V 39, 1 *quam maximas manus.* Nachdem *manibus* hinter *magnis* ausgefallen war, wurde es ungeschickt durch *exercitibus* ersetzt. Scipio hatte nicht einmal ein groſses Heer, sondern nur zwei Legionen nach 3, 4, 3. Jene Schlimmbesserung lag schon vor, als sie jemand benutzte und 3, 82, 2 die Worte einschob: *duobusque magnis exercitibus coniunctis*, die völlig unnütz sind nach der vorangegangenen Bemerkung *receptisque omnibus in una castra legionibus.*

3, 84, 1—85, 2 spricht Cäsar von den Maſsnahmen auf beiden feindlichen Seiten vor der Schlacht bei Pharsalus. Während mehrerer Tage hatte Cäsar sein wieder mutiger gewordenes Heer immer näher an das des Pompeius herangeführt, um dieses zur Schlacht zu reizen. Schon glaubte er, daſs sein Gegner sich auf keine Weise zur Schlacht verstehen würde, und war entschlossen, auf immer neuen Märschen seinem Heere die nötige Verpflegung zu verschaffen und eine günstige Gelegenheit zum Kampfe abzuwarten: da kam unerwartet der Entscheidungstag. Dieser Tag ist 85, 3 nicht ausdrücklich markiert und nicht weiter vom Vorhergehenden abgehoben als höchstens durch den Übergang: *constitutis rebus.* Andrerseits hat nachher *paulo ante* keine deutliche Beziehung. Ist vielleicht also *paulo ante* ⟨*lucem*⟩ zu schreiben? Die Mitte dieses ereignisreichen Tages wird 95, 5 hervorgehoben: *nam ad meridiem res erat perducta.*

3, 85, 4 dürfte nicht *apud* mit den besseren Hss., sondern mit den recc. [die Meusel in der Tabula coniecturarum zitiert, während Dübner schweigt] *ad suos . . . inquit* zu lesen sein. Bei dem überraschenden Anblick der zur Entscheidungsschlacht vorgerückten Pompejaner dürfte Cäsar die hier angeführten Worte doch nur einfach den Nächststehenden zugerufen haben; die förmliche Anrede an das ganze Heer (*cum militari more ad pugnam cohortaretur*) erfolgt erst 90, 1.

3, 90, 2 ist folgende Ergänzung kaum zu entbehren: *quae per Vatinium in colloquiis, quae per A. Clodium cum Scipione egisset, quibus* ⟨*ipse*⟩ *modis ad Oricum cum Libone de mittendis legatis contendisset* „energisch verhandelt“. Zur Sache vgl. 3, c. 16 f.

3, 92, 3 möchte ich vorschlagen *naturaliter insita* (statt *innata*); 99, 1 *confixo* (statt *coniecto*); 102, 8 *ad civitates* ⟨*eas*⟩ (über diese Stellung des Pronomens vgl. Meusels Lex. II Sp. 251); 103, 2 *ibi tum* (statt *casu*) *rex erat Ptolemaeus* (aber vielleicht ist Meusels Vorschlag vorzuziehen: *ibi casu erat rex Pt.* „befand sich zufällig“).

3, 106, 4 liest man hinter dem Satze *Alexandriae . . . e nave egrediens clamorem militum audit, quos rex in oppido praesidii causa reliquerat, et concursum ad se fieri videt, quod fasces anteferrentur* einen erklärenden unnötigen Zusatz von fremder Hand: *in hoc omnis multitudo maiestatem regiam minui praedicabat,* bei dessen Abfassung das in § 5 folgende *multitudinis* Einfluſs geübt hat.

Digitized by Google

* 3, 110, 6 würde ich so interpungieren und ergänzen: *inveteraverant* . . *bellis*: *Ptolomaeum* . . *gesserant*: *magnum* ⟨*hinc*⟩ . . *habebant*.

3, 112, 3 *quaeque illic* (Paul; die Hss. *ubique*) *naves* . . . *diripere consuerunt* ist ein den Zusammenhang unterbrechender Zusatz. Alles zum Verständnisse Nötige wird im folgenden Satz *iis autem* . . . *in portum* gesagt. Es scheint aber dies einem Leser zur Erklärung der dann kommenden Worte *hoc tum veritus* nicht genügt zu haben.

Die hier sich bietende Gelegenheit möchte ich benutzen, um zu meiner im Jahresberichte des philologischen Vereins 1893 veröffentlichten Abhandlung über Platos Apologie einige Berichtigungen und Zusätze zu geben. S. 321, Z. 13 v. o. lies 22 *Ἀλλὰ διά* statt 20 *Ἀλλά*. — S. 322, Z. 12 v. u. setze hinter *ἀλήθειαν* hinzu: und c. 5 S. 20 d *ἀκούετε δή* . . *πᾶσαν ὑμῖν τὴν ἀλήθειαν ἐρῶ· ἐγὼ γὰρ* . . — S. 324 Mitte lies: Zeller, Philos d. Gr. II ^{3} 1 (nicht II ^{6} 1). — Ebendort in der Anm. Z. 2 lies *δή* (statt *δήν*). — In der Mitte dieser Anm. setze hinter *ἀποφανῶν κτέ.* hinzu: und S. 22 b *ὡς ἐνταῦθα ἐπ' αὐτοφώρῳ καταληψόμενος ἐμαυτὸν ἀμαθέστερον ἐκείνων ὄντα*. — S. 327, Z. 5 setze zu c. 26 S. 36 d hinzu: und c. 9 z. E.; endlich Z. 6 bessere 21 (statt 26).

Berlin. W. Nitsche.

Homers Odyssee. Zum Schulgebrauch bearbeitet und erläutert von Ernst Naumann. Erster Teil. Gesang I bis Gesang XIII 184. Text und Kommentar. Bielefeld und Leipzig 1894, Verlag von Velhagen u. Klasing. XIII u. 212 S., bzw. 147 S. 8. geb. 1,50 M, bzw. 1,20 M.

Die genannte Ausgabe ist in der Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben von H. J. Müller und Oskar Jäger erschienen und laut der für diese Sammlung maſsgebenden Grundsätze lediglich nach Gesichtspunkten des Unterrichts bearbeitet; Text und Kommentar sind getrennt.

Der Text folgt im allgemeinen der Vulgata, die der Hsgb. in der Ausgabe von Ameis-Hentze verkörpert sieht; doch ist die Vulgata nach der grundlegenden kritischen Ausgabe von A. Ludwich nachgeprüft und an zahlreichen Stellen verändert. So lese ich, um einige Stellen herauszugreifen, *δ* 389 *ὧς* statt *ὅς*, *δ* 724 *τεθνηυῖαν* statt *τεθνηκυῖαν*, *ε* 281 *ὅτε ῥινὸν* statt *ὅτ' ἐρινὸν*, *κ* 75 *ἔρρ', ἐπεὶ ἀθανάτοισιν* statt *ἔρρε, ἐπεὶ ἄρα θεοῖσιν*, *λ* 84, 141, 205 *κατατεθνηυίης* statt *κατατεθνηκυίης*, *λ* 483 *μακάρτερος* statt *μακάρτατος*. Ferner sind manche Einzelheiten, wie die Schreibung der Fragepartikeln in der Doppelfrage, vom Hsgb. nach eigenem Ermessen mit Rücksicht auf das Verständnis der Schüler geordnet. Derselben Rücksicht fügt sich auch die Interpunktion, die mannigfache Änderung erfahren hat; endlich sind häufiger als in den früheren Ausgaben Gedankenstriche angewandt, die nebensächliche Bemerkungen einschlieſsen. Vor

Digitized by Google

allem aber fällt eine vielfache, glückliche Neuschaffung von Absätzen auf; bald sind gegen frühere Ausgaben Abschnitte zusammengezogen, bald sinngemäfs getrennt. Bei Anfang eines jeden neuen Abschnittes wie jeder direkten Rede sind die grofsen Buchstaben verwandt. Hierdurch gewinnt das Druckwerk ganz das vorteilhafte Aussehen eines modernen Buches.

Da es heutzutage, wie auch die neuen Lehrpläne vom 6. Januar 1892 anerkennen, nicht mehr möglich ist die Odyssee mit den Schülern im Urtexte vollständig zu lesen, ist der Text stellenweise gekürzt, aber in einer Weise, die sich von dem in den Schulausgaben von Fr. Stolz (1890) und A. Th. Christ (1891) angewandten Verfahren vorteilhaft unterscheidet. Bei Stolz finden wir z. B. das 1. Buch durch gelegentliche Weglassung von 1 bis 4 Versen von 444 Versen auf 406 gekürzt, bei Christ mit entsprechender Ausscheidung von 1—31 Versen bis auf 311 Verse. Was in den nicht aufgenommenen Versen steht, erfährt der Schüler nicht; er glaubt ein Ganzes, Ursprüngliches vor sich zu haben und hat doch ein Zurechtgemachtes erhalten. Bei Naumann ist der Lesestoff z. B. des 1. Buches an drei Stellen gekürzt (Vers 206—223, 383—420, 428—444); aber der Inhalt der ausgesonderten Stücke ist durch einen verbindenden deutschen Text gegeben. An Stelle des Auszuges ist also eine solche Kürzung eingetreten, dafs die gleichzeitige Benutzung einer vollständigen Ausgabe der Odyssee in der Klasse nicht ausgeschlossen ist. — Was die Auslassungen selbst anbetrifft, so sind zunächst alle diejenigen Verse weggelassen, die von der Kritik einstimmig verworfen werden und in den verbreitetsten Homerausgaben eingeklammert stehen. Dazu kommen solche Stellen, die als dichterisch minderwertig erfahrungsgemäfs im Unterricht gewöhnlich überschlagen werden. Diese Stellen sind meist empirisch gefunden, doch läfst sich ihr Ausscheiden auch wissenschaftlich rechtfertigen; so hebt sich das Wichtige oft überraschend heraus, z. B. der alte Nostos. Im einzelnen hier Ausstellungen machen zu wollen wäre thöricht. Jedenfalls, das will ich dem Hsgb. gern bestätigen, „enthält die Ausgabe dasjenige, was gelesen werden mufs, und darüber hinaus alles, was irgendwie in Betracht kommen könnte. Unentbehrliches wird man unter dem Übergangenen nicht nachweisen können“. Einen Kanon für die Lektüre der Odyssee herzustellen lag nicht in des Herausgebers Absicht.

Der so hergestellte Text wird in äufserst übersichtlicher Weise dargeboten. Zuerst ist die alte willkürliche Einteilung in 24 Bücher aufgegeben, dafür die Gesamtmasse des Gedichtes durch sinngemäfse Gliederung in neue Teile zerlegt. Diese Hauptteile mit ihren weiteren Gliedern sind durch Absätze und durch Überschriften verschiedenen Druckes innerhalb des Textes auch für das Auge deutlich hervorgehoben. Ferner durchlaufen die ganze Ausgabe Randbemerkungen, welche in knapper Fassung sowohl den Inhalt der einzelnen kürzeren Abschnitte wie die Einreihung

Digitized by Google

der Ereignisse in die einzelnen Tage angeben. Diese Überschriften und Randbemerkungen geben in ihrer gegenseitigen Ergänzung eine vollständige Inhaltsübersicht und für die Wiederholungen eine zuverlässige Grundlage. Daneben ist die Bucheinteilung (deutsche Zahl und griechischer Buchstabe) wie die Verszählung am oberen und inneren Rande vermerkt. — Diese sinngemäſse Neugliederung der Odyssee gegenüber der willkürlichen alten Einteilung billige ich grundsätzlich. Sie bezeichnet einen erheblichen Fortschritt in der Darbietung des Dichterwerkes. Deutlich treten nunmehr die Haupt- und Unterteile hervor, und es wird eine klare Übersicht über das Ganze gewonnen, selbst mit einem annähernden Überblick über die ursprünglichen Teile der heutigen Odyssee. Nur wünschte ich, daſs der Hsgb. die „Übersicht des Inhalts", welche er in der Einleitung seiner Ausgabe vorausgeschickt hat, der Gliederung im Texte angepaſst hätte bis zur Anwendung gleicher Zeichen hier und dort für die Haupt- wie Unterteile; ferner daſs er in derselben Einleitung wenigstens für die Hauptteile die Bücher, welche sie enthalten, angegeben hätte. Diese allgemeine Übersicht, zum mindesten über die Hauptteile, wird dem Schüler vor Beginn der Lektüre gegeben. Dann konnte der Hsgb. unter rücksichtsvoller Schonung der alten Einteilung auf dem neubetretenen Wege noch einen Schritt weiter gehen. Ich wünschte nämlich drittens oben auf der Seite neben der Angabe des Buches und der Verse noch die Überschrift für den betreffenden Unterteil. So tragen z. B. die beim Aufschlagen nebeneinander liegenden Seiten 34 und 35, die zufällig keinerlei Inhaltsangaben am Rande haben, an ihrer Stirn einfach die Angaben S. 34: 3. Gesang (γ), Vers 149—176 und S. 35 dementsprechend; hier wünschte ich die Angaben erweitert durch den Zusatz: Telemach in Pylos. Bei solcher durch die ganze Odyssee hin durchgeführten Einrichtung würde man an keiner Stelle des Buches auch nur ein Blatt umzuwenden brauchen, um auf den ersten Blick zu erfahren, zu welchem Teil des Epos die Seite gehört. Zweifellos würde durch solchen kleinen Zusatz die Übersicht noch erhöht.

Der beigegebene Kommentar hat den Zweck, die Schwierigkeiten, welche sich dem präparierenden Schüler für das Verständnis des Textes entgegenstellen, zu beseitigen. Diese Schwierigkeiten liegen bei Homer vornehmlich in der Sprache und zwar einerseits in den Formen und Konstruktionen, andererseits in dem Wortschatz. Die Homerischen Formen sind durch Vergleichung mit den attischen, nötigenfalls durch Zurückgehen auf einen älteren Lautbestand erklärt und zwar unter Verweisung auf die nächstvorangehende ähnliche Stelle, so daſs die Wiederholung gleicher Erscheinungen zwanglos auf die Zusammenfassung hinführt, die dem Schüler dann in seiner Homerischen Formenlehre als Regel entgegentritt. Nicht minder sind die Schwierigkeiten der Konstruktion weggeräumt. Wenig dagegen ist geschehen, dem Schüler die Überwältigung des überreichen Wortschatzes zu er-

Digitized by Google

leichtern, vielmehr hat der Hsgb. eine saubere Scheidung zwischen Kommentar und Lexikon durchzuführen gesucht, offenbar in Nachachtung der für diese Sammlung aufgestellten Gesichtspunkte. Diese besagen § 8 ausdrücklich: „Die Kommentare dieser Sammlung sind keine sogenannten Präparationen. Es wird vielmehr bei allen, mit Ausnahme der Erläuterungen zum Nepos und Ovid, der Gebrauch eines Lexikons vorausgesetzt". Ich hätte dem ersten griechischen Dichter, der den Schülern in die Hände gegeben wird, dieselbe Ausnahmestellung wie dem ersten lateinischen gewünscht. Jedenfalls führt die prinzipielle Ausschlieſsung alles Lexikalischen vielfach zu zeitraubender gleichzeitiger Benutzung von drei Büchern für ein einziges Wort, des Dichtertextes, des Kommentars und des Lexikons. So ist z. B. zu I 2 im Kommentar bemerkt: „πλάγχθη] = ἐπλάγχθη (πλάζω). Das Augment fehlt meist. ἔπερσεν] von πέρθω". Die Bedeutung dieser beiden Verba ist nicht angegeben, und doch hätte der kleine Zusatz dem Schüler die Benutzung eines Buches erspart. Unter dem obersten Gesichtspunkte der Erleichterung der häuslichen Präparation würde mir eher zu viel als zu wenig Lexikalisches im Kommentar zusagen; entbehrlich wird das Lexikon ja ohnehin nicht, nicht einmal bei den sogenannten gedruckten Präparationen. — Die Eigentümlichkeiten des Versbaues haben nur soweit Berücksichtigung gefunden, als ihre Kenntnis zum richtigen Lesen des Verses unerläſslich ist. Da der Kommentar nirgends dem Unterrichte vorgreifen soll, sind sachliche Erläuterungen überwiegend dem Lehrer vorbehalten worden. Die Erklärungen sind mit annähernder Gleichmäſsigkeit durch den ganzen Kommentar hin wiederholt, so daſs ohne Schwierigkeit die Lektüre an den drei beliebten Stellen beginnen kann, mit Buch 1, Buch 5 und Buch 9.

Dem Dichtertexte ist angehängt ein Verzeichnis der Eigennamen, das, ohne ein vollständiger philologischer Nachweis über alle bezüglichen Stellen sein zu wollen, nur diejenigen enthält, an welchen über die Person oder Sache etwas Thatsächliches steht. Es dürfte sich neben der übersichtlichen Darbietung des Textes für Aufsätze brauchbar erweisen.

Endlich entspricht die äuſsere Ausstattung in hervorragendem Maſse den Anforderungen, die wir heutzutage an ein Schulbuch stellen; gutes Papier, groſse Buchstaben, klarer Druck, breiter Rand u. s. w. zeichnen diese Odysseeausgabe, die, nebenbei gesagt, nur gebunden ausgegeben wird, vor anderen aus.

Ich freue mich die vorliegende Ausgabe aufs wärmste empfehlen zu können und wünsche ihr eine recht weite Verbreitung. Es ist dem Schüler die erste Hälfte der Odyssee in einer Gestalt dargeboten, die ihm das Eindringen in den Zusammenhang zu erleichtern nnd mit Zuhülfenahme des Kommentars die Lektüre zu einer angenehmen Arbeit zu machen wohl geeignet ist.

Berlin. Adolf Schimberg.

Digitized by Google

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE. MISCELLEN.

Klassisches Latein.

Oben S. 235ff. hat O. Storch eine Reihe von „Latinogermanismen" zusammengestellt, „vor denen ein in klassischem Latein abzufassendes Skriptum sich zu hüten hat und die einer durchaus abweichenden Wiedergabe bedürfen". So anregend und dankenswert diese Zusammenstellung auch ist, so sind doch bei dieser Gelegenheit eine Reihe von Wörtern und Ausdrücken auf den Index gekommen, die dieses Schicksal meiner Ansicht nach nicht verdienen. Der Grund davon scheint mir einerseits darin zu liegen, dafs St. den Begriff „klassisches Latein" zu eng fafst; andererseits hat er selbst solche Wörter in den Bann gethan, die ihr Bürgerrecht in der klassischen Latinität aus Cicero und Cäsar beweisen können.

1) *Honoris causa* zu Gunsten von *officii causa* ganz zu verwerfen, scheint nicht begründet. Abgesehen von dem so häufig vorkommenden *honoris causa aliquem nominare* und der Verbindung von *honoris causa* mit dem Genetiv einer Person oder mit einem Possessiv kommt dieser Ausdruck auch absolut vor, so Verr. II 150: *si honoris causa statuam dederunt*; de leg. agr. II 61: *non mihi videntur honoris causa excipere Cn.-Pompeium*; p. Sex. Roscio 44: *quod honoris causa pater filio concessit.* Ich finde keinen erheblichen Unterschied zwischen der in diesen Sätzen zu Tage tretenden Bedeutung von *honoris causa* und der von *officii causa* in dem Livianischen Satze: *triremes Massilienses officii causa ab domo prosecutae sunt*; die Unterscheidung bei Krebs-Allgayer, Antibarbarus (5. Aufl.) s. v. *honor*, erscheint mir spitzfindig.

2) Für *ex tempore* (*dicere*) wird als klassisch *subito* angegeben. Dem halte ich entgegen de or. III 194: *Antipater ille Sidonius solitus est versus fundere ex tempore*; und p. Arch. 18: *quotiens ego hunc vidi, cum litteram scripsisset nullam, magnum numerum optimorum versuum de eis ipsis rebus, quae tum agerentur, dicere ex tempore.* So bezeichnet denn auch Krebs-Allgayer S. 1131 *ex tempore dicere* ausdrücklich als klassisch.

3) Statt *composita* (*verba*) soll es klassisch heifsen *coniuncta.* Nun ist ja freilich richtig, dafs Cicero (z. B. or. 154, 159) den Ausdruck *verba iungere, verba iuncta* oder *coniuncta* braucht: aber wenn Quintilian sehr häufig im Gegensatz zu *v. simplicia* von *v. compositis* spricht, so sollten es, meine ich, unsere Primaner auch thun dürfen. Auch der Antibarbarus billigt *v. composita.*

4) intim (bei Personen) wird durch *familiaris* wiedergegeben. Aber *intimus* ist doch auch gut lateinisch, sowohl substantivisch, wie Cic. Cat. II 5: *intimus Catilinae*; Nep. Dio 1 2: *erat intimus Dionysio priori*; Cic. Att. IV 16, 1: *in intimis est meis*; Cic. fam. XIII 27, 2: *M. Aemilius unus est ex*

Digitized by Google

meis familiaribus et intimis; als auch adjektivisch in Verbindung mit *amicus* oder *familiaris*; vgl. Cic. fam. III 1, 3: *est ex meis domesticis atque intimis familiaribus*; und an einer Stelle heiſst es nach Allgayer auch: *amici intimi*; sehr häufig kommt diese Verbindung bei Tacitus vor, dessen Wortschatz doch auch nicht zu verachten ist.

5) Für orientalisch wird *ad orientem vergens* angegeben; das paſst aber nur zur Bezeichnung einer Gegend. *Orientalis* ist allerdings nachklassisch und kommt erst bei Gellius und Justin vor; indes dürfte der Gebrauch dieses Wortes z. B. bei *mos, vestis, bellum* im Interesse der Kürze des Ausdruckes doch nicht zu verwerfen sein.

6) populär soll nur durch *civilis* übersetzt werden. Aber *popularis* bedeutet bei Cicero sehr häufig nicht nur a) „volksfreundlich", sondern auch b) „beim Volke beliebt" und c) „volkstümlich, gemeinverständlich". Zu b) vgl. u. a. in Vat 39: *praesertim cum te popularem velis esse neque ulla re populo gratius facere possis*; de leg. agr. II 43: *volet esse popularis*; Phil. I 37: *plausus cum popularibus civibus tribuerentur*. ad Att. VIII 3, 5: *putabit fortasse in nobis violandis habere aliquid populare*; zu c) fin. II 17: *populariter oqui* und V 12: *liber populariter scriptus.*

7) *trivialis* für trivial möchte ich nicht verwerfen, da *trivialis scientia* schon bei Quintilian vorkommt und der Gebrauch dieses Wortes durch Ciceros *arripere maledictum ex trivio* pro Mur. 13. schon vorbereitet erscheint.

8) Für acquirieren ist neben *comparare* oft auch *acquirere* zu brauchen; vgl. Cic. de off. III 22: *sibi malit quod ad usum vitae pertineat, quam alteri acquirere*; Tac. ann. XVI 17: *acquirere pecuniam.* Quint. XII 7, 10: *quae iustior acquirendi ratio*; Tac. Germ. 14. vgl. Krebs-Allgayer z. d. W.

9) Zu extemporieren vgl. das oben unter 2) zu *ex tempore* Gesagte. Warum soll man nicht sagen können *ex tempore vertere*? Auch das so übel berufene und gefürchtete Wort Extemporale ist nach Quintilians *oratio extemporalis* nicht zu verwerfen.

10) Als Übersetzung von florieren wird *vigere* angegeben; das ist richtig bei sachlichem Subjekt: man sagt nicht *artes florent*, sondern *artes vigent.* Doch ist zu bemerken, daſs bei persönlichem Subjekt *florere* richtig ist, z. B. Cic. or. 20: *oratores floruerunt*; Phil. IX 4: *familia viris fortissimis floruit.*

11) inspizieren wird durch *speculari, explorare* wiedergegeben; aber besonders in dem ersten Worte liegt der Begriff des Heimlichen, Verstohlenen, den wir mit dem Ausdruck „inspizieren" in der Regel nicht verbinden. „Das Heer inspizieren" heiſst (bei Cicero) *exercitum lustrare*, auch *recognoscere*; vgl. Suet. Aug. 38: *equitum turmas frequenter recognovit*; aber auch *inspicere* läſst sich oft für diesen Ausdruck anwenden, vgl. Liv. XXI 6, 3: *legatos mitti placuit in Hispaniam ad res sociorum inspiciendas.* Cic. Caec. 61: *arma militis inspiciunda*; bei Plautus kommt vor *aedes inspicere*, beim Verf. des Bell. Alex. *classem inspicere*, bei Livius *arma, equos, viros inspicere.* An allen diesen Stellen steht *inspicere* gleichbedeutend mit unserem inspizieren.

12) Für konspirieren heiſst es nach St. richtig *coniurare*, doch vgl. Caes. BG. III 10: *priusquam plures civitates conspirassent.* Bei Sueton findet sich öfters *conspirare in aliquem*, das auch der Antibarbarus gelten läſst.

Digitized by Google

13) kurieren soll nur durch *mederi* oder *sanare* übersetzt werden. Aber ist *curare* ganz zu verwerfen? Dieses Wort bezeichnet nicht nur die Pflege und die ärztliche Behandlung eines Kranken, sondern auch die erfolgreiche Behandlung wie unser „kurieren“. Diese Bedeutung kommt schon bei Cicero vor; vgl. in Pison. 13: *Meministine .. excusatione te uti valetudinis, quod diceres vinolentis te quibusdam medicaminibus solere curari?* Und Phil. IX 6 heiſst es von dem kranken Sulpicius: *multis illi in urbibus, iter qua faciebat, reficiendi se et curandi potestas fuit.* Hier kann *se curare* nicht gleichbedeutend mit *se reficere* sein, sondern muſs eine Steigerung enthalten. Auch ein sachliches Objekt hat *curare* in dieser Bedeutung bei sich in der bekannten Stelle p. Sex. Roscio 128: *qui cum capiti Sex. Roscii mederi debeam, reduviam curem*, wo es parallel und gleichbedeutend mit *mederi* steht. Liv. II 17, 4 heiſst *vulnera curare* deutlich „Wunden heilen“, ebenso Curt. V 9, 3: *medici graviores morbos asperis remediis curant.* Bei Celsus, der Hauptautorität auf diesem Gebiete, ist *curare* geradezu der terminus technicus und wird daher auch von dem Antibarbarus anerkannt. Storch selbst giebt weiter unten *curatio* für „Kur“.

14) Für provozieren ist *provocare* nicht minder gut als *lacessere*; vgl. de imp. Cn. Pomp. 14: *Quare si propter socios nulla ipsi iniuria lacessiti maiores nostri bella gesserunt, quanto vos studio convenit iniuriis provocatos sociorum salutem defendere?* Phil. II 46: *nisi maledictis me provocare ausus esses.* post red. ad Quir. 21: *sic ulciscar ea genera (hominum), quemadmodum a quibusque sum provocatus.*

15) reformieren giebt St. durch *emendare* und *corrigere* wieder, doch erschöpfen beide den Begriff nicht, da in „reformieren“ doch auch ein „Umgestalten“ liegt. Daher halten Krebs-Allgayer den Gebrauch des bei Plinius d. J. vorkommenden *reformare* für zulässig. Vgl. Pan. 53, 1: *corruptos depravatosque mores reformet et corrigat.* So kann auch nach Analogie von *morum reformatio* Sen. ep. 58, 26 die Reformation mit *sacrorum reformatio* und nach Plin. ep. VIII 12, 1: *litterarum iam senescentium reductor ac reformator* Luther als *sacrorum reformator* unbedenklich bezeichnet werden.

16) Bei reparieren ist angegeben (*cladem, damnum*) *sarcire*; doch „eine Niederlage, ein Unglück reparieren“, wird man kaum sagen. „Ein Haus, ein Schiff u. s. w. reparieren“ heiſst *domum, navem reficere, renovare, restituere*; doch ist *reparare* nicht auszuschlieſsen, da Bell. Alex. 12 *reparare classem*, Plin. ep. X 15 *reparare aedificia* und Suet. Dom. 20 *reparare bibliothecas incendiis absumptas* steht.

17) Für restaurieren ist *instaurare* neben *reficere* angegeben; doch ist das erstere Wort in dieser Bedeutung schlechter bezeugt als das bei Tacitus wiederholt vorkommende *restaurare* (*theatrum, aedem*).

18) rezensieren wird durch *existimare de* wiedergegeben; das trifft den Begriff nicht völlig; Kr.-Allg. geben *iudicare, iudicium facere de, in iudicium vocare.* Ich würde unbedenklich das bei Gellius vorkommende *recensere* anwenden. Doch auch *recognoscere* ist nach Plin. ep. IV 26, 1 anwendbar.

19) studieren soll *discere* oder *cognoscere* heiſsen. Aber ist *litteris, artibus studere* nicht gut lateinisch? *Medicinae studere* steht bei Quintilian. Kr.-Allg. empfehlen sogar den absoluten Gebrauch von *studere* nach den

Digitized by Google

Schriftstellern der silbernen Latinität. Brauchbar sind auch *se dare*, *operam dare*, *deditum esse* (*litteris*) oder *incumbere* (*in litteras*).

20) Für triumphieren im übertragenen Sinne wird nur *exsultare* angegeben, aber *gaudio triumpho* sagt Cäsar bei Cic. Att. IX 16, 2, und ebenso Cicero selbst pro Cluentio 14: *exsultare laetitia*, *triumphare gaudio coepit*.

21) Daſs für usurpieren = „widerrechtlich sich anmaſsen“, auch *usurpare* gebraucht werden kann, beweist Livius XXXIII 40, 5: *usurpandae alienae possessionis causa*. Ebenso brauchen das Wort Plinius, Sueton u. a., während *usurpator* allerdings erst bei Ammian vorkommt.

22) „jemanden citieren“ heiſst nach St. *arcessere*; aber *citare* ist gerade der offizielle Ausdruck für das Vorladen von Zeugen und anderen Personen durch die Behörde oder deren Diener, und anders wird das deutsche „citieren“ doch auch kaum gebraucht. Beispiele finden sich in den Verrinen und auch sonst. Im übertragenen Sinne steht *testem citare* Cic. off. I 75 und *citare* allein de fin. II 18: *Graeci qui hoc anapaesto citantur*. „Einen Schriftsteller citieren“ kann nach Liv. IV 20, 8 *aliquem auctorem citare* heiſsen.

23) Für Akt wird 1) *factum*, 2) *pars* angegeben. Daſs aber der Akt eines Schauspiels *actus* heiſst, lehrt das Lexikon; vgl. Terent. Hecyra prol. 31: *primo actu placeo*; Hor. Ars poet. 189; so auch bei Cicero de senect. 64 ad Quint. fr. I 1, 46; Phil. II 34; im übertragenen Sinne Verr. I, 32; II 18.

24) Autorität (von Personen) heiſst *auctor* oder *princeps*. Doch ist dem Lateinischen der Gebrauch des Abstraktums *auctoritas* in diesem Sinne gar nicht fremd; vgl. pro rege Deiot. 30: *corruptela servi a tanta auctoritate* (i. e. *a Caesare*) *comprobata*; p. Marcello 10: *illa auctoritas* (i. e. *Caesar*) und vor allem de imp. Cn. Pompei 68: *Quodsi auctoritatibus hanc causam confirmandam putatis, est nobis auctor* u. s. w. Ähnlich wird *virtus* gebraucht pro Mil. 107; und *honestates civitatis* steht p. Sestio 109. Daſs dies nur mit Vorsicht nachzuahmen ist, gebe ich gern zu. Vgl. Nägelsbach, Stilistik § 14.

25) Effekt wird durch *vis* wiedergegeben. Aber auch *effectus* kann stehen; vgl. Cic. Tusc. II 3: *effectus eloquentiae est audientium adprobatio*; de div. II 47: *vim et effectum herbarum*; Curt. VIII 13, 22: *huius consilii effectum morata tempestas est*.

26) Heiſsen die Elemente gut lateinisch nur *initia* oder *semina*? An zahlreichen Stellen kommt *elementa* in der Bedeutung a) Grundstoffe, und b) Anfangsgründe vor; vgl. zu a) Acad. I 26, zu b) de orat. II 45.

27) Exemplar eines Schriftstellers heiſst *liber*; danach müſste man annehmen, daſs *exemplar* in dieser Bedeutung nicht klassisch ist; doch steht Cic. Att. IV 5, 1: *non habebam exemplar*. Plin. ep. IV 7, 2: *eundem librum in exemplaria mille transscriptum per totam Italiam provinciasque dimisit*. Cic. fam. X 31, 6: *tibi earum* (*litterarum*) *exemplar misi*. Gellius VII 20: *libri de corruptis exemplaribus facti*. In allen diesen Stellen heiſst exemplar zunächst „Abschrift“, aber durch Abschreiben allein wurden ja im Altertum neue „Exemplare“ angefertigt. Daher kann man natürlich nicht sagen: *exemplar Caesaris tibi misi*, wohl aber *exemplar commentariorum de bello Gallico*. Auch in der Bedeutung „Musterbild“ kommt neben *exemplum* auch *exemplar* vor. *exemplar sibi proponere aliquid* ist gut ciceronisch; vgl. u. a. p. Caecina 28: *exemplar antiquae religionis*.

Digitized by Google

28) Expedition soll klassisch *coeptum*, *inceptum*, *conatus* oder *iter* heiſsen. Doch für den klassischen Gebrauch von *expeditio* mögen sprechen: Caes. BG. V 10, 1: *milites equitesque in expeditionem misit.* VIII 34: *expeditionibus nocturnis.* Cic. de div. I 72: *ut in expeditionem exercitum educeret.* Auſserdem ist *bellum*, *excursio*, *incursio* anwendbar.

29) Unter Familie wird richtig bemerkt, daſs „er kam mit Familie" *venit cum suis* heiſst; auſserdem steht aber nur noch *gens* angegeben. Doch *familia* heiſst nicht nur die Dienerschaft und die Hausgenossenschaft überhaupt, sondern auch die Geschlechtsgenossenschaft, und deckt sich so vielfach mit dem deutschen Lehnwort. Vgl. Phil. IX 2: *Octavius primus in suam familiam attulit consulatum;* p. Mur. 15: *honestae familiae plebeiae*; 17: *ex familia vetere et inlustri*; p. Deiot. 30: *vestram familiam abiectam et obscuram e tenebris in lucem evocavit* und *non uni propinquo*, *omnibus familiis nefarium bellum indicere.* Caes. BG. VII 32, 4: *antiquissima familia natum*; 37, 1: *amplissima familia nati adulescentes*; Bell. Afr. 57: *homo familia, dignitate honoribusque praestans.* Liv. II 48, 8 spricht der Vertreter der gens Fabia *pro gente* von einem *familiare bellum*; und das Volk rühmt 49, 1: *familiam unam subisse civitatis onus.*

30) Von den für Hospiz, Hospital gegebenen Ausdrücken ist für das zweite Wort nur *valetudinarium* brauchbar, welches freilich nachklassisch ist. *receptaculum* ist mehr ein Zufluchtsort, Schlupfwinkel für Flüchtige, auch Ruhesitz, und würde z. B. für das Gotthardhospiz anwendbar sein; doch lieſse sich dies auch mit *hospitium publicum* (*monachorum*) oder *deversorium* bezeichnen. *sanatorium* finde ich weder bei Forcellini noch bei Georges; es ist also wohl Vulgärlatein.

31) Für Klasse wird *ordo* und *genus* angegeben. Aber ich möchte *classis* doch nicht ausschlieſsen. Freilich wenn Cicero Acad. II 73 von *philosophi quintae classis* spricht, so ist das nur eine Anspielung auf die Servianische Heeresverfassung; aber wir sehen doch daraus, das man das Wort auch von anderen Einteilungen zu brauchen anfing. So teilte Tiberius nach Sueton 46 seine *comites peregrinationum expeditionumque* in drei *classes* ein; nach Quintil. I 2, 23 wurde die *pueri* in *classes* abgeteilt, und *ducere classem* d. h. *primus* sein galt damals schon als hohe Ehre. „Das ist", sagt Krebs-Allgayer mit Recht, „eine hinreichende Autorität für *classis*". Freilich heiſst Menschenklasse *genus hominum* und die Klasse der Ritter *ordo equester*; daher auch unsere sozialen Klassen (Stände) als *ordines* zu bezeichnen sind.

32) Konstitution = Staatsverfassung übersetzt Storch durch *reipublicae conformatio*, doch sehe ich nicht, daſs diese Verbindung bei lateinischen Schriftstellern vorkommt. Die *triumviri reipublicae constituendae* berechtigen zu der Bildung des Ausdrucks *constitutio reipublicae*, der bei Cicero de rep. II 37 sich wirklich findet, hier allerdings zunächst die Handlung des Einrichtens bezeichnet. Auch steht, wie Kr.-Allg. bemerken, rep. I 69 und II 53 *constitutio* (*Romuli*) deutlich in dem Sinn von Verfassung. Dann findet sich bei Apulejus *constituo civitatum* und bei Plinius der Plural *constitutiones publicae* im Sinne von Gesetze, Verfassungsurkunde. Auſserdem steht nach Caes. BG. I 1, 2 *instituta ac leges* zu Gebote, ein Ausdruck, der jedenfalls besser ist als *conformatio reipublicae.*

33) Krone wird mit Kr.-Allg. nach Cicero pro Sest. 58 mit *insigne*

Digitized by Google

regium übersetzt, doch kann dies auch jedes andere königliche Abzeichen, wie Scepter u. s. w. sein. Will man also nicht *diadema* setzen, so bleibt noch *corona aurea* oder (nach Verg. Aen. VIII 505: *regni corona*) *corona regia* als ein gut lateinischer und deutlicher Ausdruck.

34) Luxus (treiben) soll durch *luxuria* wiedergegeben werden. Nach Schultz' Synonymik heiſst *luxus* die Üppigkeit und Verschwendung selbst, während *luxuria* die Freude daran und die Neigung zu derselben ist. Ähnlich sagt der Antibarbarus, *luxuria* bedeute den Hang zur Schwelgerei, *luxus* aber Schwelgerei, insofern sie in Handlungen sichtbar hervortritt. Damit stimmen die Erklärungen von Ernesti und Döderlein ziemlich überein. Das Wort *luxus* kommt freilich bei Cicero nur an einer nicht sicheren Stelle vor, nämlich Verr. III 62: *in vino atque luxu*, wo andere *lustris* lesen. In den von Merguet angeführten Stellen aus den Reden bedeutet aber *luxuria* überall den Hang zur Schwelgerei, also nicht gerade das, was wir mit Luxus bezeichnen. Dem entspricht besser das lateinische *luxus* = schwelgerisches Leben. Vgl. Sall. Cat. 13, 2: *omnia luxu antecapere*; Iug. 2, 4; *dediti corporis gaudiis per luxum et ignaviam aetatem agunt*, und 6, 1: *non se luxu neque inertiae corrumpendum dedit*. Bei Curt. III 11, 23: *tabernaculum omni luxu et opulentia instructum* heiſst es „schwelgerische Einrichtung“.

35) Daſs unser Wort Matrone nicht nur durch *anus*, sondern oft auch durch *matrona* gegeben werden kann, möchte ich doch behaupten. Denn *matrona* ist die verheiratete anständige Frau im Gegensatz einerseits zur *virgo*, andererseits zur *meretrix*, während *anus* nur auf das Alter und die durch dasselbe herbeigeführten Charaktereigenschaften paſst. Mit „Matrone“ bezeichnen wir eine ältere Dame, wo dann lat. *matrona* eintreten kann, auſser wenn die Betreffende ein Fräulein ist. Beide Wörter verbunden finden sich bei Sueton Nero 11: *anus matronae*.

36) Für Medizin (konkret) giebt St. nur *remedium* an. Warum nicht auch *medicamen* und *medicamentum*, die in eigentlicher Bedeutung sogar gebräuchlicher sind? Übrigens wird auch *medicina* häufig konkret gebraucht, besonders im übertragenen Sinne, wie Cic. p. Sext. 43: *interfectus esset is qui hac una medicina sola potuit a reipublicae peste depelli*; vgl. auſserdem die bei Forcellini und Merguet angeführten Stellen; besonders Tusc. III 35 und 54, fam. IV 7, 1. Bei Curtius kommt das Wort schon in rein technischem Sinne vor: *medicinam dare*.

37) Für Moment möchte ich neben *punctum temporis* auch *momentum temporis*, wie Liv. XXI 33, 10, XXV 14, 10 und XXXV 11, 13 steht, nicht verwerfen. Hat doch Livius vielfach *momento* allein, wie III 63, 1; 70, 13; XXI 14, 3; XXIV 22, 9; XXVIII 6, 4. Dafür braucht Cäsar BG. II 26, 2 auch *vestigio temporis*.

38) Für Nation nur *gens*, nicht auch *natio* gelten zu lassen, wie St. thut, ist kaum haltbar; kommt doch *nationes* oft genug mit und ohne *gentes* ohne wesentlichen Unterschied bei Cicero vor. *Natio* bezeichnet ja allerdings, im Gegensatz zu *gens*, den einzelnen Stamm, *gens* dagegen die gröſsere Gemeinschaft, so Tac. Germ. 2: *nationis nomen, non gentis evaluisse paulatim* und 38: *Sueborum non una gens*; *propriis adhuc nationibus nominibusque discreti*; vgl. Vell. II 98: *omnibus eius gentis nationibus*. Aber die Gemeinsamkeit der Abstammung wird durch *natio* nicht minder als durch *gens* bezeichnet, so daſs man „die deutsche Nation“ sehr wohl mit

Digitized by Google

natio Germanorum bezeichnen kann. Dafür scheint mir beweiskräftig de prov. cons. 33: *cum acerrimis nationibus et maximis Germanorum et Helvetiorum decertavit*, i. e. *cum natione Germanorum et cum natione Helvetiorum*, da letztere ein geschlossenes Volk sind.

39) **Occidens** und **oriens** für „Abend- und Morgenland" zu perhorrescieren und durch *regio ad occidentem* (*orientem*) *vergens* zu übersetzen, bezeichnen Krebs-Allg. mit Recht als pedantisch. Cicero braucht allerdings ad fam. XII 5, 3 und Mur. 89 *orientis partes* für unser „Orient", aber p. Deiot. 11 sagt er: *Talibus nuntiis et rumoribus patebat ad orientem via*, und hier bedeutet *oriens* offenbar das Morgenland. Auch Livius spricht XXVI 37, 5 von dem *imperium orientis*. So sind denn diese Ausdrücke bei Tacitus, Plinius, Sueton, Seneca u. a. in dieser Bedeutung ganz gewöhnlich.

40) Person wird gewiſs in den meisten Fällen, wie St. angiebt, richtig durch *homo*, z. B. *homo privatus* eine Privatperson, wiedergegeben. Doch darf nicht verschwiegen werden, daſs auch *persona* am Platze ist, wenn die Bedeutung, die Persönlichkeit bezeichnet werden soll; vgl. de orat. III 53: *personarum dignitates*. So würden die Worte des Rudenz im Tell: „Welche Person ist's, Oheim. die ihr selbst hier spielt?" zu übersetzen sein: *Quam personam, avuncule, agis* oder *induisti*?

41) Pflanze übersetzt St. *quod gignitur ex terra*, da *planta* klassisch nur „der Setzling, das Pfropfreis" bedeutet. Ich möchte auf den sehr passenden Ausdruck *stirpes et herbae* aufmerksam machen, der de nat. deor. II 161 steht. Auch *herba* allein wird vielfach ausreichen.

42) Für Pirat giebt Storch *praedo* (*maritimus*) an. Aber Cicero braucht *pirata* und *praedo* ohne Unterschied neben einander, so Verr. IV 21, V 100, p. Sex. Rosc. 146, p. Flacc. 31. *Pirata* steht auſserdem u. a. Verr. I 90, V 75 (hier auch *archipirata*), 76, 90, 96, 97, 98, 100; nur *praedo* wird gebraucht p. Sex. Roscio 31—35 (elfmal hintereinander); *praedo* mit dem Zusatz *maritimus* dagegen kommt bei Cicero nur einmal, nämlich Verr. V 70 neben *pirata* und *archipirata* vor. Also haben wir keinen Grund, das Wort *pirata* zu meiden.

43) Privileg übersetzt St. mit Kr.-Allg. durch *beneficium* oder *ius praecipuum*, geht aber weiter als die Herausgeber des Antibarbarus, die *privilegium* nicht nur als „Ausnahmegesetz", sondern auch als „Vorrecht" gelten lassen wollen.

44) Provinz (ohne Genetiv des Besitzers) soll durch *regio* wiedergegeben werden und „Provinzialen" durch *socii*. Danach könnte man also nicht sagen *Asia provincia, provincia Narbonensis*. Wenngleich unsere heutigen Provinzen etwas anderes sind als die der alten Römer, würde ich es doch vorziehen, die Bewohner einer Provinz mit *provinciales*, einem gut lateinischen Wort, statt mit dem hier widersinnigen *socii* zu bezeichnen. Ich würde mich auch nicht scheuen, von einer *provincia Rhenana* oder *ad Rhenum sita* zu sprechen; ängstliche Gemüter können ja *praefectura* brauchen, und den Satz: „Preuſsen zerfällt in 12 Provinzen" mag man übersetzen: *Borussia in XII partes dividitur*.

45) Ruin wird durch *interitus, labes*, also nicht durch *ruinae* übersetzt. Und doch läſst sich dieses Wort in der gewünschten Bedeutung durch zahlreiche Stellen belegen, von denen die bekannteste Cic. Cat. I 14 ist: *Praetermitto ruinas fortunarum tuarum, quas omnis impendere tibi proximis*

Digitized by Google

Idibus senties. Wie wir sagen: „er ist mein Ruin“, so wird p. Sext. 109 ein verderblicher Mensch *ruina reipublicae* genannt; vgl. de dom. 96: *subitas fundatissimae familiae ruinas*; in Vat. 21: *ruinas reipublicae.* Ruinen heifsen gutlateinisch *parietinae*, doch in der Bedeutung „Trümmerhaufen“ kann nach den von Kr.-Allg. angeführten Beispielen auch *ruinae* stehen.

Zur Vervollständigung möchte ich noch anführen, dafs Position auch durch *gradus* übersetzt wird in der Wendung *gradu deicere* oder *depellere aliquem* „jemand aus seiner Position verdrängen“. — Revolution kann aufser durch die angegebenen Ausdrücke auch durch *mutatio rerum* (Cic. Att. VIII 3. 4) ausgedrückt werden. — Auf etwas spekulieren läfst sich auch durch *aspirare ad aliquid*, vgl. Verr. I 142; „spekulieren mit“ durch *rationes conferre in* (de imp. Cn. Pomp. 17); „Spekulation“ im kaufmännischen Sinne kann also auch durch *rationes* gegeben werden (*quaestus* ist doch der wirkliche Erwerb), während im philosophischen Sinne *meditatio, contemplatio, investigatio* anwendbar sind. — Für diverse steht auch *aliquot, nonnulli, quidam* zu Gebote. — Famos wird nicht immer durch *praeclarus*, sondern oft nur durch *ille* zu geben sein. — brevi manu kann auch durch *paucis* (*respondere*) ersetzt werden.

Auf Vollständigkeit will Storch keinen Anspruch machen; ich will deshalb noch ein paar Ausdrücke zur Ergänzung hinzufügen, die mir gerade aufstofsen. Alternative: r. *disiunctio, optio*; Dissertation: r. *disputatio, commentatio*; Evidenz: r. *perspicuitas*; Ideal (von Schönheit): r. *eximia quaedam species* (*pulchritudinis*) (Cic. or. 9); Kapital: r. *pecuniae, copiae*; Kapitel: r. *caput, pars*; Korrektur (Rasur): r. *litura*; Kredit: r. *fides*; Moralität: *boni mores*; Patriot: r. *vir bonus* oder *patriae amans*; Rezept: r. *medici praeceptum*; Talent: r. *ingenium*; Vegetation: r. *terrae vestitus, herbae ac stirpes, quae e terra gignuntur.* Elogen: nicht *elogium*, sondern *laudes, laudatio*; Tendenz: durch *id spectare, id agere*; kordial: r. *familiariter*; persönlich (sprechen u. s. w.): r. *coram* (*loqui*), *ipse, praesens*; exemplarisch (bestrafen): r. *graviter consulere in, statuere exemplum in aliquo, edere exemplum in aliquem*; reklamieren: r. *deposcere, exposcere*; demoralisieren: r. *mores corrumpere.*

Ich hoffe, dafs es mir im Vorstehenden gelungen ist, meine im Eingang aufgestellte Behauptung zu beweisen. Storch hat sich an einigen Stellen in Bezug auf die Klassizität der betreffenden Wörter geirrt; an anderen ist er zu skrupulös bei der Wahl derselben und geht darin viel weiter als der Antibarbarus. Übrigens treffen meine Ausstellungen nur einen verhältnismäfsig kleinen Teil dieser recht verdienstlichen und beachtenswerten Zusammenstellung. Ich habe die ausführliche Berichtigung einzelner Stellen unternommen, weil die Sache mir eine prinzipielle Bedeutung zu haben scheint. Mag die lateinische Syntax ihre Vorbilder ausschliefslich bei Cicero und Cäsar suchen: für den lateinischen Wortschatz kommen nicht nur diese Schriftsteller, sondern auch die späteren, besonders Sallust, Livius, Tacitus, Quintilian, Plinius d. J., Curtius, Sueton und die beiden Seneca in Betracht, die in ihrer Bedeutung für die lateinische Sprache von Krebs-Allgayer S. 7 und 8 gebührend gewürdigt werden.

Wenn ein Ciceronianischer Purismus früher, als Cicero noch den Mittelpunkt des lateinischen Unterrichts bildete, sich kaum durchführen liefs, so ist er jetzt um so weniger am Platze, wo dieser Schriftsteller aus seiner dominierenden Stellung in der Schule verdrängt ist, wo Sallust, Livius und

Digitized by Google

Tacitus in Sekunda und Prima die Hauptlektüre bilden, an die sich auch die schriftlichen Übungen anschlieſsen müssen. Wenn der Schüler nicht ganz den Mut verlieren soll, einen lateinischen Satz zu schreiben, so darf man auch ein von diesen Historikern gebrauchtes Wort nicht bloſs darum verwerfen, weil es sich bei Cicero nicht findet, dessen Schriften doch schlieſslich nur ein beschränktes Gebiet umfassen.

Saarbrücken. A. Ruppersberg.

Franz Ulrich, Carmina academica. Eine Auswahl der beliebtesten deutschen Kommerslieder ins Lateinische übertragen. Dresden und Leipzig 1894, Karl Reiſsner. 64 S. kl. 8. 1 M.

Ein liebenswürdiges, anmutendes und nicht bloſs äuſserlich ein feines Büchlein! In zierlicher Kette aneinander gereiht 23 der beliebtesten und bekanntesten deutschen Kommerslieder mit nebenstehender lateinischer Übertragung. Und welch elegantes Latein in dieser meist wörtlichen, ja fast gleichlautenden Übersetzung! Geistvoll und meist glücklich gelang die Umdichtung schwieriger und besonders moderner Stellen. Wo das deutsche Lied die Reihen im Reime ausklingen läſst, ist dieser mit Kunst und Geschick, doch ohne Ängstlichkeit beibehalten; immer ist der muntere, scherzhafte Ton gewahrt. Reizend und anheimelnd klingt schon die Widmung, die einer kostbaren, kunstvoll gefaſsten Perle gleicht: *Iuventuti • optimarum • litterarum • vere studiosae • hilari iocosae — Senectuti • vel rugosae • non morosae • memori Musarum • academicarum.* Auf ernstere Lieder wie „Deutschland, Deutschland über alles“ —, „Alles schweige“ folgen heitere; den Reigen schlieſst „O alte Burschenherrlichkeit“. Gleich die erste Strophe: *Tu Germania elata, Celebrata merito, Fide iuncta es firmata Optimo praesidio, Cincta Mosa et Memela, Athesi et Baltico, Tu Germania elata, Celebrata merito!* — verrät des Dichters Können; die würdevolle, weihevolle Weise ist treffend nachgeahmt. Andere Verse gleiten wieder leicht und frisch dahin wie die Wellen eines Gebirgsbächleins, z. B. Wohlauf, die Luft etc.: *Ha, surge aura liquida, Morando mox rigesces. Caelesti luce fervida Apricus recalesces. Iam pallium cum baculo Vagantium praebete! Aestate bona ambulo Per Francos, o, valete!* Diese Kinder einer fröhlichen Ferienlaune verraten, daſs ein tüchtiger, gewandter Latinist sie geschaffen, der wohl schon oftmals seine Lyra gestimmt hat; sie werden in allen kunstverständigen Kreisen, von feuchtfröhlichen Studenten gern begrüſst und gesungen werden, einzelne auch wohl bald ihren Einzug in die Kommersbücher halten. Wir empfehlen sie aber auch alten Herren, die den Humor glücklicher Jugend lieben, denen die Sangeslust noch nicht eingerostet, die Freude an einem munteren Lied noch nicht erstorben ist; insbesondere sollten philologische Vereine sich diesen frischen Liederstrauſs des Dichters aus der Stadt Klopstocks nicht entgehen lassen. Wir hoffen, daſs letzterer uns noch manchen weiteren Blütenstrauſs dieser Art, duftig und zart, aber auch der Lyra Germano-latina Ernst Ecksteins vollkommen ebenbürtig, in guten Muſsestunden winden und widmen wird. Des Dankes aller fröhlichen, nicht verknöcherten Leute, die noch ein bischen Latein können und lieben, kann er gewiſs sein.

Kolberg. H. Ziemer.

Druck von W. Pormetter in Berlin.

Digitized by Google

Digitized by Google

UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 06511 8088

Digitized by Google

Digitized by Google